

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

JOÃO LUIZ CAVALCANTE CARREIRA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR, NORMAS DE GÊNERO E
HETERONORMATIVIDADE**

**GUARULHOS
2019**

JOÃO LUIZ CAVALCANTE CARREIRA

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E NORMAS DE GÊNERO E
HETERONORMATIVIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da Universidade
Federal de São Paulo como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Educação
Orientação: Prof^ª Dr^ª Marian Ávila de Lima e Dias

**GUARULHOS
2019**

Carreira, João Luiz Cavalcante.

Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade / João Luiz Cavalcante Carreira. Guarulhos, 2019. 213 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.
Orientação: Marian Ávila de Lima e Dias.

Título em inglês: School violence, gender rules and heteronormativity

1. Violência escolar. 2. Gênero. 3. Sexualidade. I. Marian Ávila de Lima e Dias. II. Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade.

João Luiz Cavalcante Carreira
Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Educação

Aprovação: ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Marian Ávila de Lima e Dias (Orientadora)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof^ª Dr^ª Luciene Maria Silva
Universidade Estadual da Bahia - UEBA

Prof. Dr. José Leon Crochick
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento em que inevitavelmente se olha para trás e se admira pelo belo trabalho realizado. Um trabalho que moveu paixões, angústias, inquietações e vontades, o que faz com que pensemos em todas as pessoas que compartilharam destes momentos de tanto crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Agradeço primeiramente e enormemente à professora Marian Ávila de Lima e Dias pela sua orientação sempre precisa e gentil durante todas as etapas da realização deste trabalho, pelos “puxões de orelha”, pela escuta, pela parceria, pela presença, pelo reencontro, por tudo.

Agradeço às professoras Mirian Jorge Warde, Claudia Barcelos de Moura Abreu, Daniela Finco; e aos professores Marcos Cézar de Freitas, José Leon Crochick, Umberto de Andrade Pinto e Pedro Ambra (IP-USP) pela formação intelectual que suas disciplinas proporcionaram. Agradeço especialmente à professora Daniela Finco e ao professor José Leon Crochick por aceitarem compor e por contribuírem sobremaneira na banca de qualificação. Agradeço à professora Luciene Maria Silva e ao professor José Leon Crochick pela participação na banca de defesa. Da mesma forma agradeço ao professor Alex Sandro Corrêa pela participação como suplente.

Agradeço aos/às meus/minhas colegas e amigos/as Patrícia Andrade, Marcos Natanael, Carolina Cunha, Lucas Frizzo, Ingrid Peixoto, Jociene Peixoto, Francis Armando, Sandy Ximenes, Valdécio Silvério, Gabriel Zotelli, Thiana Martinez e Rafael Freitas pelas calorosas, divertidas e necessárias reuniões no Grupo de Estudos e no Grupo de Pesquisas. Agradeço ao professor Denilson Soares Cordeiro pelos ensinamentos, pela simpatia, pela empatia e pelas reflexões dedicadas durante minha formação.

Agradeço o prazer de ter a companhia, a amizade e as conversas dos/as queridos/as colegas e amigos/as Carolina Nóbrega, Fabiane Malvestiti, Carolina Cunha, Michele Chaves, Davi Bachelli, Diogo Canhadas, Silmara Silva e Elenita Santana durante as aulas, fora delas, no bandeirão, na biblioteca, no WhatsApp, na vida...

Agradeço imensamente o carinho e o apoio do Erick Dantas e Jane Yamaguti, funcionários atenciosos e prestativos da secretaria que tornaram os trâmites menos pesados.

Agradeço ao meu pai Tadeu, minha mãe Silmara, minha irmã Denise, meu cunhado Gustavo, minhas avós Nair e Mafalda, meu primo Bruno, minhas primas Mirella e Mariana, meus tios Paulo e Celso e minhas tias Solange, Roseli e Sonali pela torcida, pelo carinho, pela paciência e por compreender muitas vezes as ausências. Da mesma forma agradeço às minhas queridas amigas Luciana, Fernanda, Nathália, Simone, Patrícia, Carla, Vivian, Lilyan, Márcia, Mirlene, Marina, Aline, Débora, Kátia, Lorany, Laudiane e Tainá pela paciência e por compreenderem as ausências, assim como pelo carinho, companhia, cervejas, cafés e risadas sempre que possível.

Agradeço às minhas amigas queridas da EMEF Profª Sylvia Martin Pires pelo convívio cotidiano, pelas tardes animadas, pelos cafés com bolo e afeto. Agradeço à equipe gestora da EMEF Profª Sylvia Martin Pires pelas faltas abonadas nos momentos de pesquisa de campo, participação em seminários ou quando me encontrei louco com os prazos.

Agradeço a Janaína pelo profissionalismo e carinho com que conduziu nosso trabalho juntos.

Agradeço às minhas amigas do CEU Parque Bristol pela amizade constante e forte que nos une ano após ano.

Agradeço aos meus alunos e minhas alunas por todo o carinho nas festas surpresa, nos desenhos, nos bilhetes, abraços e beijos do dia-a-dia.

Agradeço imensamente às escolas, professoras e professores que participaram desta pesquisa, doando seu tempo e permitindo minha entrada em suas salas de aula.

Agradeço ao Bruno Perobelli por ser meu companheiro durante esta fase, pelo cuidado, amor, paciência e apoio. Agradeço também a toda sua família pelo carinho e cuidado cotidianos.

Agradeço às minhas gatinhas Minhoca, Sofia, Lola e Guadalupe e ao gatinho Tobias pelo ronronar, pelo colo e companhia.

Agradeço à energia invisível e presente dos deuses e espíritos que nos amparam de alguma forma.

Muito obrigado!

Dedico este trabalho a Felícia Fingermaun, por
sua luta e desejo de um mundo melhor.

RESUMO

Este trabalho investigou relações entre normas de gênero, heteronormatividade e violência escolar, partindo da hipótese de que nas escolas em que ações sobre esta temática sejam feitas, as relações sejam menos violentas. Foram analisadas uma escola pública e uma privada que propõem ações voltadas às questões de gênero e heteronormatividade e uma escola pública e uma privada que não adotam tais medidas. Observamos as relações entre estudantes nas salas de aula, nas aulas de educação física e espaços escolares, realizamos entrevista semi-estruturada com a equipe gestora e professores/as para coletar dados empíricos a fim de compor um cenário de análise da dinâmica escolar em questão. A partir de conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, buscou-se entender como são construídos e retificados tabus e normas acerca da sexualidade e gênero e sua relação com a violência na escola, e, conseqüentemente, com a sociedade. A análise dos dados apontou que a incidência de violência relacionada a normas de gênero e heteronormatividade parece não ocorrer nas escolas pesquisadas. Observou-se, contudo, a existência de outras formas de violência nas relações entre pares e na relação professor/a-aluno/a. Assim, para analisar estas formas de violência foi necessário resgatar conceitos de autoridade, autonomia e (in) disciplina. Nas escolas em que a temática “normas de gênero e heteronormatividade” é abordada, observou-se a tendência em não culpabilizar a vítima, diferentemente do que ocorre nas escolas que não abordam a temática.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Violência Escolar. Teoria Crítica da Sociedade

ABSTRACT

This work has investigated relations between gender rules, heteronormativity and school violence. The main hypothesis is that schools which propose studies and actions about this theme may present less violence episodes. There were analyses upon one public and one private school that propose actions about gender and heteronormativity and one public and one private school that do not propose the subject. It was observed the relationship between the students at the classroom, at the Physical Education classes and also at other school's environments. Semi structured interviews were made to collect empirical information in order to build an analytic scenery of each school dynamic. From the concepts developed by Critical Theory of Society, it aimed to understand how taboos and gender and sexuality rules were built and rectified in their relations at school and, consequently, with society. The data analysis points that incidence of violence related to gender rules and heteronormativity does not seems to occur. However, the analysis has shown the existence of other violence forms among pairs and on student-teacher relationship. In this way, it was necessary to evoke concepts such as authority, autonomy and (in) discipline to analyze these violence forms. In schools that "gender rules and heteronormativity" themes are developed, it was observed the trendy of do not treat victim as guilty, what occurs at schools which do not develop the theme.

Keywords: Gender. Sexuality. School Violence. Critical Theory of Society

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1: Escolas e participantes da pesquisa	103
Quadro 2: Critérios e questões analisadas em cada roteiro	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Gênero e sexualidade em documentos oficiais	22
1. GÊNERO E SEXUALIDADE: (IM)POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA NA SOCIEDADE ADMINISTRADA	28
1.1 Normas de gênero e heteronormatividade como problema	30
1.2 Conceito de gênero	35
1.2.1 Masculinidades e feminilidades	41
1.3 Sexualidade e heteronormatividade	45
1.4 Igualdades e Diferenças	50
2. INDISCIPLINA E AUTORIDADE: RELAÇÕES COM A VIOLÊNCIA	54
2.1 Mobilizando conceito de diferença	55
2.2 Violência e Indisciplina	63
2.3 Violência e Autoridade	67
3. VIOLÊNCIAS ESCOLARES: <i>BULLYING</i> E PRECONCEITO	80
4. MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	101
4.1 Participantes	101
4.2 Instrumentos	103
4.2.1 Roteiro de Observação	103
4.2.2 Roteiro de Entrevista semiestruturada	107
4.2.3 Projeto Político Pedagógico (PPP)	108
4.2.4 Livro de Ocorrências	108
4.3 Procedimentos de análise dos dados	109
5. DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	111
5.1 Apresentação das escolas pesquisadas	111
5.1.1 Escola A1	111
5.1.1.1 O PPP e o PEA	112
5.1.2 Escola B1	114
5.1.2.1 Regimento Escolar e PPP	114
5.1.3 Escola B1	118
5.1.3.1 O PPP e o PEA	120
5.1.4 Escola B2	124
5.1.4.1 O PPP	125
6. ANÁLISE DAS ESCOLAS: GÊNERO, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA	129
6.1 Escola A1	129
6.1.1 Análise dos roteiros de observação da sala do primeiro ano	129
6.1.2 Análise dos roteiros de observação da sala do quinto ano	133

6.2 Escola A2	137
6.2.1 Análise dos roteiros de observação da sala do primeiro ano	137
6.2.2 Análise dos roteiros de observação da sala do quinto ano.	143
6.3 Escola B1	149
6.3.1 Análise dos roteiros de observação da sala do primeiro ano	149
6.3.2 Análise dos roteiros de observação da sala do quinto ano	156
6.4 Escola B2	165
6.4.1 Análise dos roteiros de observação da sala do primeiro ano	165
6.4.2 Análise dos roteiros de observação da sala do quinto ano	168
 7. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS	 171
7.1 Análise das entrevistas com os/as profissionais das escolas públicas	171
7.1.1 Escola A1	171
7.1.2 Escola A2	179
7.2 Análise das entrevistas com os/as profissionais das escolas privadas	185
7.2.1 Escola B1	186
7.2.2 Escola B2	188
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 196
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 199
 ANEXO 1	 206
ANEXO 2	208
ANEXO 3	209
ANEXO 4	210
ANEXO 5	212

INTRODUÇÃO

A história recente da sociedade tem como uma de suas marcas a compreensão da sexualidade pautada por uma normalização permeada de proibições e silêncios. A constatação de Freud de que “o amor se opõe aos interesses da cultura; por outro lado, a cultura ameaça o amor com suas sensíveis restrições” (FREUD, 2010, p. 66), evidencia que a cultura, em prol de sua manutenção, coloca o indivíduo numa posição conflituosa, uma vez que o “indivíduo não dispõe de quantidades ilimitadas de energia psíquica, tem que dar conta de suas tarefas mediante uma adequada distribuição da libido” (FREUD, 2010, p. 67).

Desse modo Freud (2010) aponta que os tabus, as leis e os costumes têm como função produzir mais restrições a fim de deslocar a energia psíquica para a vida em sociedade. No que tange à sexualidade humana, Adorno (2015) em seu ensaio “Tabus sexuais e direito hoje” parte das contribuições cunhadas pela psicanálise para desenvolver sua tese a respeito dos tabus sexuais presentes nas sociedades atuais. Da mesma forma que Freud apontou para as restrições promovidas pela cultura, o frankfurtiano formula que os tabus estão sendo constantemente produzidos a partir da própria tentativa do esclarecimento. Na medida em que se poderia considerar anacrônica a produção de tabus em uma sociedade que aparentemente liberou o sexo, o sexo que essa sociedade considera é aquele produzido por uma indústria material e cultural. Para Adorno (2015, p. 201), “o sexo acendido e apagado, guiado e explorado em inumeráveis formas da indústria material e cultural, é dominado, institucionalizado e engolido pela sociedade, em consonância com sua manipulação. Uma vez adestrado, é tolerado”.

O que permeia essa discussão é a ideia de que a própria sociedade contribui para a mistificação do seu objeto, sabotando o esclarecimento, na medida em que ao demonstrar avanço quanto ao sexo (outrora considerado como tabu da forma como ora já não é mais), o molda em padrões, resultando em outra ordem de reprodução do tabu. Padrões sexuais são construídos, corroborados e difundidos em sociedades e instituições como sendo os únicos possíveis. Quanto a essas realizações, “alcançou-se apenas uma

nova e mais profunda forma de recalque, com todo seu potencial destrutivo” (ADORNO, 2015, p. 202).

Para Parker (2016), a perspectiva de compreensão da sexualidade nas sociedades se pautou, até a década de 1990, principalmente pela manifestação da sexualidade por impulsos biológicos ou pela função reprodutiva, ainda que com alguma variação transcultural. Para ele “no quadro de referência desse modelo, a sexualidade pode se referir a vários temas, incluindo preliminares sexuais, masculinidade e feminilidade, orgasmo, relações sexuais e fantasia erótica” (PARKER, 2016, p. 128). Vale ressaltar que esse modelo de sexualidade quase nunca questionou a sua universalidade e tem como premissa a associação da sexualidade com gênero.

Em contrapartida, outra perspectiva de sexualidade chamada de “Teoria da Construção Social” passou a ser considerada no estudo da sexualidade. Nesta, a concepção essencialista é questionada e os atos sexuais passam a ter significado sociais e sentidos subjetivos variados que se constituem em contextos culturais e mediados por fatores culturais e históricos. Desse modo, o significado sexual é “considerado não como propriedade de indivíduos isolados ou atomizados, mas de pessoas sociais integradas no contexto de culturas sexuais distintas e diversas” (PARKER, 2016, p. 132). Coadunada a essa formulação, Weeks (2016, p.70) aponta que “a sexualidade é tanto um produto da linguagem e da cultura quanto da natureza”. Portanto a identidade sexual pode ser compreendida como política, como forma de resistência, ou identidade como escolha. Nesta última, o indivíduo se conscientiza de sua diferença com relação à norma, atribui sentido a essa diferença, se reconhece a partir do envolvimento com o outro e por fim, aceita seu modo de lidar com a sexualidade e seus sentimentos. Vale ressaltar que o sujeito está sempre se posicionando em relação aos “códigos sociais dominantes” (WEEKS, 2016, p.69).

Conforme exposto, é possível afirmar que a sexualidade, submetida aos tabus, às reduções a fatores biológicos e reprodutivos, se configura enquanto regra, em que a heteronormatividade é compreendida como sendo a heterossexualidade tida como a forma natural de se realizar. Louro (2016, p. 27) discorre:

As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas

alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia.

Na mesma esteira em que se normatiza a sexualidade, também se normatizam os gêneros a partir das relações de poder que são comumente institucionalizadas e colaboram para a construção dos corpos masculinos e femininos. Nessa perspectiva, homens e mulheres instituem gestos, formas de agir, de calar, enfim, são as condutas “apropriadas” perante as relações de poder instituídas que produzem os gêneros (LOURO, 2010).

Cabe neste momento a questão: de que maneiras estas relações aparecem na escola, uma vez que esta guarda uma relação tão intrincada com a sociedade? Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo principal verificar em que medida as normas de gênero influenciam no desdobramento da violência nas instituições escolares.

Louro (2016) reitera chamando a atenção de que no processo de reconhecimento de identidade, inscrito na atribuição de diferenças, a hierarquia além de se relacionar intimamente ao poder que circula nessa sociedade, cria fronteiras que delimitam o dentro e o fora dessa demarcação.

Nesse sentido, por mais que consideremos que gênero tem sua origem no sexo biológico, compreendemos que ganha sentido a partir das relações desenvolvidas em âmbito social. O que nos provoca, conseqüentemente, é o conjunto de normas que se estabelecem ao redor do gênero, como se suas formas de realização se delimitassem a um conjunto de ações que não pudessem ser extrapoladas. Por estarem presentes nos âmbitos sociais, são validadas pelo discurso e pelas práticas, bem como por contribuições da mídia e da indústria cultural. É problemático quando o gênero transformado em produto fica restrito a formas limitadas de ação e atuação, devido à sua restrição a um estereótipo que reitera as fronteiras do que pertence ou não a uma identidade de gênero, empobrecendo-a. Ainda nesse bojo, tal forma de representação da identidade de gênero acaba sendo compreendida como universal, quando é na verdade, apenas uma de suas particularidades.

Vianna e Rizzato (2016) apontam que a homofobia tem origem na discriminação que se faz em torno de sujeitos que apresentam características atribuídas ao gênero

oposto e tal contribuição nos permite introduzir a homofobia à luz de Crochík (2016) como uma forma de preconceito dirigida a sujeitos homossexuais, relacionada à suposta renúncia de sua masculinidade. Desse modo, o autor esclarece que a violência escolar pode ocorrer sob a forma de preconceito ou de *bullying*.

No que tange à homofobia, enquanto violência praticada contra homossexuais, cabe ressaltar alguns pontos centrais desta pesquisa, intitulada “Violência escolar, normas de gênero e heteronormatividade”. Se as normas de gênero estão como ponto central, que relações guardam com a homofobia? A hipótese inicial é a de que, o não entendimento da complexidade que circundam as relações de gênero, sexualidade e sexo biológico, contribuem para reduzi-los como sinônimos e consequentemente comprometendo o combate à violência.

O longo trecho a seguir talvez evidencie o problema de modo mais claro:

A diferença homo/hétero não só é constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime de sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade. Assim, nessa ordem sexual, o **sexo biológico** (macho/fêmea) determina um **desejo sexual** unívoco (hétero), assim como um **comportamento social** específico (masculino/feminino). Sexismo e homofobia aparecem, portanto, como componentes necessários do regime binário das sexualidades. A divisão dos gêneros e o desejo (hétero) sexual funcionam, de preferência, como um dispositivo de reprodução da ordem social, e não como um dispositivo de reprodução biológica da espécie. A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (homo/hétero), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis por que os homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade... (BORRILLO, 2010, p. 16. grifos nossos).

O autor se refere à homofobia enquanto violência expressa socialmente, na medida em que a sociedade, por meio de dispositivos, discursos e estruturação administra toda uma forma de existir e em contrapartida, de tolhimento da emancipação. Muitos são os elementos que compõem esta forma de vida administrada, que oportunamente serão tratados no decorrer deste trabalho. Importa marcar, neste momento, que as formas de violência as quais nos propomos analisar nas escolas, deve-se relacionar às normas supracitadas de comportamento socialmente hegemônico de masculinidade e feminilidade, cuja adesão é vetada por um coletivo, concebidas de

maneira binária. Binária porque compreende que em uma dicotomia um ganha mais visibilidade que o outro e concebe a sexualidade e o gênero neste sistema binário, tão empobrecido em sua construção que confunde marcas de gênero, com marcas de sexualidade pautadas no sexo biológico.

Deste modo, nossa hipótese principal é a de que as escolas que abordem relações de gênero em seu cotidiano, seja durante formação de professores, seja com os/as alunos/as, ofereçam maiores possibilidades para o enfrentamento de violência escolar desta natureza.

Esse coletivo ganha corpo com as relações escolares estabelecidas entre adultos e crianças, que segundo Borrillo (2010), em que o outro é colocado fora do “universo comum dos humanos”. Curiosa a escolha do autor pelo termo “universo”, pois este nos ajuda a montar toda uma argumentação acerca da relação entre universais e particulares. Estaria esse universo revelando a primazia de um particular enquanto tal? As escolas pesquisadas dão conta de abarcar uma universalidade entendida como uma composição de diferentes particulares?

Não se trata de buscar, neste trabalho, apenas a homofobia enquanto perseguição a alunos/as homossexuais, mas aos sujeitos que de certa forma contrariam a representação da masculinidade e da feminilidade hegemônicas enquanto normas de gênero, entendendo que a universalidade possa abarcar quaisquer construções e/ou validações divergentes do socialmente administrado. Assim, a diversidade passa a ser entendida não mais como tolerância ao diferente, mas como a inclusão deste diferente em um campo de representação de particulares na composição de universais. Nesse sentido, Crochík (2011) argumenta que a essência da humanidade é expressa pela diversidade humana, que deve ser incorporada à cultura, entendendo que as diferenças são significadas culturalmente e que dessa forma passam a ser entendidas como universal. Universal este constituído de particulares e não tolhendo-os. Ressalte-se que para o autor, a diferença produzida pelo próprio diferente deve se contrapor à normalização.

Insistimos que a sociedade administrada repõe a todo momento, por meio dos dispositivos a seu serviço, a manutenção do cerceamento das possibilidades de atuação evidenciando que, na fusão entre sociedade com a cultura, esta última ofereça menos

possibilidades para que os indivíduos possam se diferenciar e construir um Eu menos regredido. Borrillo (2010) defende que em uma sociedade androcêntrica como a que vivemos, a renúncia a atributos masculinos por homens, é passível de sérias consequências, que justificaria a homofobia enquanto um mecanismo essencial para fortalecer a masculinidade. Ainda que este argumento ofereça condições objetivas de análise, guarda em sua contrapartida a possibilidade de se pensar subjetivamente no que concerne às possibilidades da cultura se sobrepor à sociedade, entendendo com Crochík (2011) que é através da incorporação da cultura que a subjetividade se constitui. Ademais, as habilidades e competências desenvolvidas na escola não têm propiciado o convívio social e à incorporação da cultura, mas o progresso técnico.

Na medida em que a escola enquanto instituição, por meio dos discursos e das práticas pode ser considerada enquanto perpetradora de violência escolar? Kohatsu e Dias (2009) apontam que a violência na escola deve ser compreendida em sua relação com a sociedade, e desse modo é possível ampliar nossas bases analíticas e refletir sobre relações violentas relacionadas à sexualidade e gênero.

Quando pensamos na violência escolar relacionada às normas de gênero e destacamos que “A negação da história é a perspectiva conservadora e fatalista do preconceituoso”, (CROCHÍK, 2016, p. 33). Inferimos que, ao se considerar sexualidade e gênero fora do fato histórico e reduzido ao natural (que facilmente delibera o que é normal e o que é anormal), abrem-se brechas para que o preconceito e perseguições se dirijam a grupos considerados como minorias sociais. Consideramos ainda que o conceito, determinado objetivamente, possui a possibilidade de libertar ou aprisionar o objeto; ele o aprisiona na medida em que “o reduz ao existente” e o liberta quando expressado ao longo da história social (Galuch e Crochick, 2018), evidenciando a importância da historicidade para se compreender a construção do gênero e da sexualidade.

Convergimos nossa análise ao que pôde ser observado a partir da pesquisa realizada por Reis e Paraíso (2014) com crianças do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte. Elas mostram uma realidade escolar em que a intolerância sexual se faz presente em crianças de oito a doze anos de idade. As pesquisadoras presenciaram situações em que meninos desta escola eram

frequentemente hostilizados por seus colegas e tidos por “mulherzinha” e “bichinha” por causa do corte de cabelo, da voz mais aguda, dos acessórios e vestimentas usados ou por andarem com meninas. Neste contexto, a violência não se restringia à verbal, mas também física, conforme relatado pelas autoras. Para Souza e Teixeira (2016), há uma convivência por parte dos/as docentes evidenciada pelo silenciamento frente a agressões e por estes se mostrarem passivos quando os/as alunos alegam que tais situações caracterizam brincadeiras. O silenciamento, que ocorre na escola e em outros âmbitos sociais também é apontado por Dinis (2011). Para este autor, o silenciamento reforça as agressões a indivíduos homossexuais e em âmbito escolar, colabora para a evasão da instituição, isto porque a heteronormatividade é a única forma de realização da sexualidade, bem como as formas hegemônicas de vivência da masculinidade e da feminilidade.

É possível perceber que as normas de gênero e sexualidade estão presentes nas relações escolares e que sua transgressão se torna um grande incômodo a alguns, gerando atitudes violentas. Nas palavras de Adorno (1995, p. 122): “É possível falar de claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada [...]”.

Mesmo no que toca a sexualidade enquanto construção social e portanto carregada de sentido, vale ainda o questionamento sobre o quanto essa construção sexual se baseia e ganha sentido por meio da indústria cultural e por meio dos modelos a serem legitimados, validados e autorizados pela sociedade industrial. Admitir a sexualidade como construída sócio historicamente pode não ser suficiente para abarcar as suas liberdades de expressão e superar os tabus. Não queremos com essa afirmação, ignorar as conquistas de direitos LGBT ou deixar de admitir que políticas públicas foram incorporadas à educação, enquanto fruto de lutas. Nosso intuito é salientar que o poder emancipatório pode não estar na tolerância, enquanto presente na garantia da lei. A emancipação reside, para citar Becker em seu diálogo com Adorno (1995b, p. 170-1) “assegurar a emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo [o indivíduo] heteronomamente [...]”. Desse modo, para se considerar não a legitimidade da lei, mas sua intencionalidade genuína há que buscar as contradições que

constituem a origem de sua concepção, levadas ao limite da reflexão e consequentemente à emancipação. Para Adorno (1995b, p. 172):

Mas no lugar da emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos tempos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia.

Vale lembrar que assumir posições críticas é fundamental para se combater a barbárie, colocada por Adorno (1995a) como função primordial da educação, em um momento em que, segundo Silva (2015), os dispositivos sociais impedem a autonomia e o desenvolvimento da crítica. Essa formulação coaduna com a necessidade “de que o esclarecimento recupere sua capacidade de autorreflexão e se revigore pela referência ao objeto” (SILVA, 2015, p. 36).

Com a restrição do sexo a uma universalização (em detrimento à relação dialética entre particular e universal), um problema emerge: as escolas imbuídas da missão de não sexualizar as crianças, subtraem seu caráter de formação no que tange a construção do pensamento crítico, correndo risco de reiterar masculinidades e feminilidades que ao homogeneizar, segregam meninos e meninas. Endossando as explicações acerca do preconceito apresentadas por Crochík (2015), a formação de coletivos é colocada como um problema para Adorno (1995a, p. 127): “Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização”. De fato, a identificação exacerbada com os coletivos pode vir a criar estereótipos e endossar, além de modos únicos de realização de comportamentos e hierarquizações baseadas em binarismos.

De acordo com Galvão et al (2010), a escola se configura como a autora da violência quando *produz* ou *reproduz* exclusões sociais (grifos nossos). É possível ainda responsabilizar a escola a partir do que Adorno (1995, p. 121) coloca: “é preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos”. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre as hierarquias estabelecidas e em que medida estas negligenciam as vítimas, fortalecendo ainda mais o(s) agressor(es). Lembrando que para Adorno (1995, p. 121) “culpados são unicamente os que,

desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e fúria agressiva”. Assim, é possível retomar a discussão a respeito da regressão do indivíduo devido à regressão da cultura; esta oferecendo cada vez menos elementos diferenciados, uma vez que ela própria vem se convertendo em produto, tendo a indústria cultural como uma das vertentes que estrutura a sociedade administrada. Ao tratar sobre a obra de arte, Adorno e Horkheimer (2006a, p. 108) discorrem: “A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto, reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura”.

O trecho destacado acima evidencia, ainda que relacionado à arte, a imitação absoluta (enquanto técnica) como algo fundante da administração que ao obedecer a hierarquia social, impede a possibilidade de perceber as suas contradições, culminando na barbárie. Se é possível relacionar os dois trechos destacados neste parágrafo, a falta de consciência - que é impedida justamente pela criação de uma consciência coletiva, criada pela repetição - fomenta a perseguição de tudo o que contrapõe a cultura administrada e fundida com a sociedade. Ainda segundo Adorno e Horkheimer (2006a), o espectador não necessita de um pensamento próprio, já que o próprio produto forja o seu pensamento, e a técnica impõe a criação de estereótipos, que salvo engano, comprometem a relação dialética entre universal e particular. Além disso, os autores apontam que o pertencimento nessa sociedade, implica que “todos têm de mostrar que se identificam integralmente com o poder de quem não cessam de receber pancadas” (Adorno e Horkheimer, 2006a, p. 127), o que implica na adesão à ideologia do capitalismo tardio, em que a estereotipia e o pensamento esvaziado são sua base. Tal estereotipia, muito própria da produção em série, representa o particular exclusivamente com aspectos exteriores e a diferença não é bem quista, conforme Adorno e Horkheimer (2006c), que reforçam a tese sobre a mentalidade do ticket conforme segue: “As etiquetas são coladas: ou se é amigo, ou inimigo. A falta de consideração pelo sujeito torna as coisas mais fáceis para a administração” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006c, p. 166). Assim, fica evidente a sociedade como está oferece grandes barreiras para a emancipação, na medida em que a adesão à ideologia desta sociedade repõe constantemente a regressão do Eu.

Gênero e sexualidade em documentos oficiais:

Com relação aos documentos oficiais que abordam a temática cabe apontar o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997) que, ao proporem o trabalho a partir de temas transversais, trouxeram à cena o caderno de Orientação Sexual, que em diversos momentos pontua o trabalho em conjunto com a disciplina Ciências Naturais em particular, e às outras em geral. Logo na apresentação, informa que compreende a sexualidade como pertencente a todas as pessoas, que engloba os papéis sociais dos homens e das mulheres e que também o trabalho com a temática na escola deva respeitar os Direitos Humanos. Nota-se também que parte do conhecimento do corpo como não apenas biológico, mas também como social, cultural e afetivo, assim, é importante analisar de que maneiras estas dimensões são abarcadas. Num primeiro momento, ao compreender a sexualidade sob as três vertentes acima, a concepção é evidenciada a partir do seguinte trecho: “Cada sociedade cria conjuntos de regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual de cada indivíduo” (BRASIL, 1997, p. 81). Regras? Parâmetros fundamentais?

Quanto à abordagem do tema na escola, o documento alerta para o perigo de o/a professor/a emitir sua opinião sobre sexualidade e assuntos relacionados a ela, já que refletindo a partir de conhecimentos científicos, o/a aluno/a deverá eleger seus próprios valores; além disso, o documento aponta que a opinião do/a aluno/a deva ser respeitada. Atentamos ao fato de que a maneira como o conhecimento científico é cunhado, esvazia o próprio esclarecimento (Adorno e Horkheimer, 2006), uma vez que a ciência é tida como a verdade última dos fatos. A escola enquanto instituição formadora de sujeitos críticos e reflexivos (e também cabendo a ela desenvolver ações críticas, reflexivas e educativa, conforme consta no documento), na medida em que considera a sexualidade para além do biológico, não deveria propor uma problematização para além do científico? Em que medida o respeito à opinião do/a aluno/a deve acontecer, caso esta fira os Direitos Humanos? Atentamos ao fato de que o termo “homossexualidade” aparece apenas uma vez no documento.

Quanto à temática “gênero” o documento propõe a equidade, não sem compreender que “é nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres *podem e devem fazer por serem homens e*

mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução” (BRASIL, 1998, p.87. grifos nossos). Sobre a equidade entre os gêneros, o presente documento reitera a construção social, a nosso ver, enquanto fim, pois não permite problematizar esta estrutura, salvo em uma passagem em que aponta que “as diferenças não podem ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos” (BRASIL, 1998, p. 99), quando de características socialmente construídas como femininas em meninos e vice-versa. Contudo, o parágrafo termina apontando que essa seria uma ação para conseguir a equidade entre os sexos.

Por fim, atentemos aos objetivos deste eixo destacando o respeito à diversidade de crenças e valores e o reconhecimento das representações culturais acerca do masculino e feminino para se posicionar frente à discriminações. Diante do exposto, as discriminações evidenciadas se refeririam à possibilidade que problematizar a estrutura ou apenas garantindo a reiteração da gama de representações que endossam comportamentos socialmente masculinos e femininos? Salientamos ainda que o documento, ao propor o trabalho conjunto entre meninos e meninas, prevê a ação docente como uma forma de abarcar a tolerância das diferenças. Apostamos na validade do argumento de que a tolerância traz a reboque o posicionamento hierárquico entre o certo e o errado, o normal e o anormal.

O Ministério da Educação (MEC) com vistas de garantir a equidade ao acesso e educação a todos, da maneira como precisam, aborda a temática do preconceito, da discriminação e da violência enquanto problemas a serem superados pela via da educação, criando políticas públicas por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) desenvolvendo material que aborda a diversidade procurando “situar questões relativas a gênero, orientação sexual e sexualidade no terreno da ética e dos direitos humanos, vistos a partir de uma perspectiva emancipadora” (BRASIL, 2007, p. 9). Além disso, a Secretaria propõe formação de professores/as quanto à temática, sobretudo os/as de Educação Básica. O principal objetivo destas formações é o de garantir o acesso e permanência do público LGBT na escola, buscando formas de reduzir a discriminação e a obstrução a direitos. O Caderno 4 da SECAD propõe que conceitos de gênero e sexualidade, articulados às noções de corpo, sejam incluídos no currículo escolar, pois esta construção e introjeção se dão socialmente (Brasil, 2007). Desta forma cabe à escola, uma postura “crítica e

problematizadora, questionar relações de poder, hierarquias sociais opressivas e processos de subalternização ou de exclusão, que as concepções curriculares e as rotinas escolares tendem a preservar” (SILVA, 1996, 2000 e 2001 *apud* Brasil, 2007 p. 9), para além da saúde sexual e reprodutiva, como outrora privilegiou os PCN. Esta é inclusive uma crítica que este Caderno tece acerca dos PCN e da qual compartilhamos: a temática gênero e sexualidade não é abarcada em sua diversidade e mais, não é abarcada de modo a problematizar a hegemonia da heteronormatividade. Outro ponto de destaque se refere à percepção de que os PCN se tornaram uma referência aos/as professores/as quando trabalham a sexualidade na escola, assim como quando estabelecem as relações de gênero no cotidiano escolar. No que pese a homofobia, o documento entende que ações formativas se fazem necessárias na medida em que a escola é a responsável por reiterar esta forma de violência, já que age com indiferença frente os assédios sofridos pelos estudantes LGBT, entendendo que isso motive os agressores a persistirem. Esse fato justifica uma política de formação de educadores para a temática questionando a heteronormatividade, as relações hierárquicas de gênero, assim como identidade de gênero e o combate a estereótipos. Com relação a isso, discutiremos mais detidamente a seguir no capítulo 3, onde trataremos sobre formas de violência escolar. O que nos interessa em particular neste documento são as ações formativas propostas e de que maneira os/as professores/as e coordenadoras pedagógicas entrevistados/as durante nossa pesquisa vêm participando destas ou de outras para a abordagem desta temática nas escolas

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que estabeleceram as orientações para a base nacional comum, apontam para a Educação em Direitos Humanos, entendendo que a educação tenha condições de respeitar e valorizar as diferenças. O parecer dos Direitos Humanos contou com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - já mencionada neste trabalho anteriormente - para sua formulação e nesse sentido prevê o usufruto da educação de todas as pessoas independente de sua orientação sexual e identidade de gênero. Quanto a isso entende-se que a educação deva se comprometer com o combate do sexismo e da homofobia, promovendo a cultura de paz e posicionando-se contra todas as formas de violência. Cabe ressaltar aqui, que o presente documento se

posiciona para o advento de uma educação inclusiva. A princípio, o parecer aponta que "em linhas gerais, pode-se dizer que o PNEDH ressalta os valores de *tolerância*, *respeito*, solidariedade, fraternidade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade" (BRASIL, 2013, p. 519. grifos nossos) e assim, no decorrer da presente pesquisa nos interessa saber como que a tolerância e o respeito articulam ou estruturam a abordagem da temática "sexualidade e normas de gênero" nas escolas, sobretudo as que têm um olhar para a temática. Quanto ao escopo principal para a formação em Direitos Humanos, o documento levanta que a formação ética, política e crítica é de grande importância e esta última entendida como "o exercício de juízos reflexivos sobre as relações entre contextos sociais, culturais, econômicos e políticos" (BRASIL, 2013, p. 522) considerando que estas dimensões sirvam como requisitos básicos para a *articulação dialética entre igualdade e diferença*. As pistas encontradas para esta relação se encontram a seguir: "Hoje não se pode mais pensar na afirmação dos Direitos Humanos a partir de uma concepção de igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de preconceito e discriminação" (CANDAU, 2010, *apud* BRASIL, 2013, p. 522). Evidenciamos que o presente documento se debruça sobremaneira à garantia dos direitos já conquistados pelas lutas e sobre aqueles que ainda estão por vir, o que é sem dúvida extremamente valioso em termos de cidadania, contudo cabe-nos a pergunta: a existência da lei garante a formação crítica dos sujeitos? A garantia de direitos perante as leis sublinha mais a tolerância aos diferentes ou valoriza a diferença enquanto modo constituinte da universalidade humana?

Se nosso objetivo fosse a análise de políticas educacionais sobre gênero e sexualidade, tal levantamento de documentos oficiais se mostraria insuficiente, contudo, as visitas a documentos oficiais nos permite pensar e afinar o olhar em campo, de modo a verificar sob qual viés nosso objeto vem sendo (ou não) abordado no que se refere à redução da violência escolar voltadas e/ou motivadas por normas de gênero, dadas as diferentes concepções apresentadas sobre a abordagem de nossa temática. Não se trata de utilizar os documentos citados como norteadores da análise dos dados coletados, mas antes mapear o que vem sendo publicado em termos de estabelecer políticas

educacionais e em que medida estas concepções vão ao encontro dos dados coletados de modo a entender a violência em seu contexto.

Não menos importante, contextualizamos o presente trabalho em um momento histórico em que a educação pública vem sendo ameaçada pelo Movimento Escola sem Partido, que visa, dentre outras proibições, destituir na escola a abordagem de relações de gênero e sexualidade, entendendo-os como educação moral e cabível à família. Por outro lado, temos a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ que visa o desenvolvimento de habilidades e competências que em alguma medida se voltam para o mundo do trabalho e que em outra medida caberia maior cautela, de modo a refletir sobre seus fins. Segundo Crochík (2011, pp. 83-4):

Quando essas habilidades e competências não se referem ao convívio social e à incorporação da cultura, pela qual a subjetividade se constitui, conforme foi assinalado, mas ao preparo para o trabalho, devemos considerar que esse último já não é imprescindível, mesmo sob a forma de emprego, para a produção dos bens necessários para todos, como o era em outros tempos.

A BNCC, no que tange as relações entre indivíduo e sociedade, as competências gerais apontam para a valorização do conhecimento historicamente construído para explicar a realidade e continuar colaborando para a construção de uma sociedade justa, solidária e inclusiva, o que nos levaria a entender que nossa sociedade brasileira leva em consideração todos esses pressupostos. Quanto à análise crítica, está atrelada a recorrer às abordagens próprias das ciências, evidenciando o saber cientificamente construído como condição *sine qua non* para compreensão de mundo, argumentando ainda a partir de informações confiáveis, em fatos e em dados, o que salvo engano retira a possibilidade de análise das contradições sociais. Por fim, salientamos a possibilidade de pensar o indivíduo como fonte única de suas ações, descolando-as da sociedade, conforme segue: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”.

As diversas relações que se constituem no ambiente escolar enquanto dinâmicas capazes de privilegiar hierarquizações podem estabelecer práticas violentas,

¹ Informações retiradas de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 21/08/2018. 11:30.

frequentemente legitimadas pela cultura escolar. Desta forma, colocam-se como centrais as seguintes questões para a condução da presente pesquisa: qual o papel das noções de gênero e da hierarquia entre os gêneros na violência escolar? Qual o papel das relações escolares na construção ou na perpetuação de tais noções?

Esta pesquisa pretende estabelecer relações entre identidade de gênero, heteronormatividade e violência escolar, bem como analisar de que forma a violência escolar, atrelada a gênero e sexualidade, pode ou não vir a se modificar frente às ações promovidas nos espaços escolares. Buscaremos ainda refletir sobre as circunstâncias de como a violência se apresenta em escolas que não promovem tais ações.

Partimos da hipótese de que a escola é uma instituição que legitima a hierarquia entre gêneros por meio de discursos e práticas, favorecendo a construção dos corpos masculinos e femininos. Também temos como hipótese que as escolas excluem os que divergem dessa lógica, culminando no desencadeamento de violência.

Outra hipótese é a de que a partir do desenvolvimento de ações voltadas à reflexão sobre sexualidade, normatização dos corpos e quebra da hierarquia entre os gêneros, as escolas podem contribuir com a diminuição da violência relacionada a gênero e/ou sexualidade.

Para tanto, esperamos construir nossa reflexão a respeito da constituição da cultura e das relações escolares na sociedade administrada a partir das obras de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Com o intuito de discorrer sobre as noções de gênero e sexualidade adotaremos também textos da psicanálise freudiana bem como as contribuições de autores da teoria *queer*.

De acordo com os objetivos propostos e com os autores citados, apresentaremos a dissertação em sete capítulos. O primeiro é sobre sexualidade, gênero, suas normas e impedimentos na sociedade administrada. O segundo discute conceitos de indisciplina e autoridade estabelecendo relações com a violência escolar. O terceiro se detém em duas formas de violência escolar: o *bullying* e o preconceito, uma vez que estas se associam fortemente a estereótipos de gênero e orientação sexual. O quarto apresenta o método e os procedimentos de pesquisa; o quinto descreve as escolas e apresenta os dados; no sexto encontra-se as análises das observações feitas nas escolas e o sétimo mostra a análise feita a partir das entrevistas com os/as profissionais envolvidos/as.

CAPÍTULO 1: GÊNERO E SEXUALIDADE: (IM)POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIA NA SOCIEDADE ADMINISTRADA

A cultura exerce papel fundamental na formação psíquica do indivíduo - de modo que este possa viver em sociedade - já que a formação do Eu necessita de elementos que possam atribuir sentido à existência de si, do outro e do mundo e estruturar a moral individual (Freud, 1930/2011). Sobre as relações entre o indivíduo e a cultura, no que guardam as análises mais detalhadas sobre tais relações com a violência social em geral e à violência escolar em particular, cabe-nos antecipar que na contemporaneidade a cultura se restringe à sociedade, uma vez que está convertida em produto da Indústria Cultural (Adorno e Horkheimer, 2006a). Daí decorrem vários problemas, dentre os quais a formação de um sujeito sem subjetividade, em que a diferenciação (necessária à formação do Eu) dá lugar à adaptação (Crochík, 2010).

Entendendo, neste contexto, a escola como uma instituição, que por meio da educação, representa a cultura e portanto, a possibilidade de oferecer elementos diferenciados para que o indivíduo possa desenvolver um Eu também diferenciado, enxergamos como tarefa inalienável da educação a reconciliação entre particulares e universais como forma de enfrentamento da violência. Reconciliação, pois a sociedade vem perdendo a possibilidade de olhar o objeto sem o crivo positivista da verdade última. Para Horkheimer (2015) o pensamento científico moderno veio se configurando como um meio poderoso de conhecimento, cujo avanço se constituiu pelo declínio do pensamento filosófico em que o positivismo, como escola embasada neste pensamento científico moderno, valida a primazia das regras e dos métodos da razão científica como a forma de salvar a humanidade e a razão subjetiva vem ganhando força sobre a razão objetiva. Isso significa que as ações, os conceitos e as relações vem sendo consideradas como um fim em si próprias, como forma de autoconservação e consequentemente mais propícia à adaptação do sujeito à cultura e a sociedade (já que ambas estão fundidas). O filósofo defende a tese de que a razão objetiva, ao considerar as condições materiais não como o fim, mas como o meio, traria a possibilidade de o pensamento encontrar as contradições presentes na sociedade. Salvo engano, desta forma o conhecimento permitiria o estabelecimento da dialética entre universal e particular.

A dominação da natureza pelo homem, em parte como forma de permitir que o indivíduo viva em sociedade e desta forma, possibilitando a construção da moral, de outra parte o esclarecimento persistiu na tentativa de permitir o progresso do pensamento em prol de libertar o homem do medo e colocá-lo em posição dominante (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 17). Contudo, o decurso da história tem mostrado não mais a necessidade de domínio desenfreado da natureza em prol da sobrevivência. Segundo Marcuse (1968) a sociedade industrial vem atingindo a conquista cada vez mais abrangente da satisfação das necessidades sociais, o que levaria em algum momento a necessidade de forjar novas necessidades sociais. Para ele

“A sociedade afluenta está-se preparando, à sua maneira, para essa *eventualidade*, organizando o ‘desejo de beleza e os anseios da comunidade’, a renovação do ‘contato com a natureza, o enriquecimento do espírito e das honras à ‘criação pela criação’. O falso timbre de tais proclamações é indicativo do fato de que, dentro do sistema estabelecido, essas aspirações são transladadas para as atividades culturais administradas, patrocinadas pelo Governo e as grandes companhias - um prolongamento do seu braço executivo, penetrando na alma das massas” (MARCUSE, 1968, pp. 21-2. grifo nosso).

O excerto acima foi retirado do “Prefácio Político” da obra *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*, escrito em 1966. O que o autor denominou como uma “eventualidade”, tem se confirmado na contemporaneidade. A não mais necessária labuta para a autoconservação cedeu lugar à necessidade da labuta e à dominação do homem pelo homem (convertido em sujeito sem subjetividade). A adaptação se torna assim a autoconservação.

O esclarecimento, por sua vez, caminhou na direção de se tornar o que tentou combater, ou seja, o pensamento tributário do positivismo cujo princípio de calculabilidade do mundo, reduziu o conhecimento e os conceitos em verdades cujo questionamento é taxado de suspeito. A denúncia de Horkheimer (2015) vai ao encontro desta formulação quando aponta que a inteligência se restringe à uma ferramenta da produção e não a possibilidade de criticar esta produção. Para Adorno e Horkheimer (2006b, p. 21), “nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação”, na medida em que dá ao objeto o tratamento não do que ele é, mas como se apresenta quando reduzido ao método.

Talvez de modo não tão evidente, a técnica ganha força no mundo industrial e a vida se confunde com a indústria. Em uma sociedade materializada, não apenas nos

ditames industriais, mas antes no advento da ciência como verdade e na técnica como modo de vida, corroboram para o achatamento do indivíduo. Não obstante, Silva (2015, p. 36) defende que “os regimes brutalmente contrários à preservação da humanidade na primeira metade do século XX” possibilitaram a criação da base para o desenvolvimento da racionalidade técnico-administrativa que ao adentrar as instituições democráticas favoreceu a destruição da individualidade, reposta cada vez mais pela contínua exposição aos dispositivos da sociedade administrada. O autor considera ainda que estas pressões adaptativas do mundo administrado colabora para a “integração do particular à totalidade social” (Silva, 2015, p. 36). Em nosso entendimento, tal integração enfraquece a constituição do particular, frente à primazia do universal.

Nesta chave, este capítulo busca desenvolver nas páginas a seguir a discussão do conceito de gênero e de sexualidade a partir de sua materialidade histórica. Assim, as contribuições de Butler (2017) possibilitam esse debate, bem como as de Adorno (2015), Adorno e Horkheimer (2006), Marcuse (1968) e Freud (1997, 2010), em que pesem as diferenças entre os pontos de partida do primeiro e do segundo grupo de autores, em especial a marcante diferença nas decorrências dos conceitos de gênero e de sexualidade de Freud. Se a teoria freudiana dirige-se ao indivíduo moderno e apresenta o universal humano a partir do sintoma particular dos pacientes, os chamados estudos de gênero dirigem-se às ruínas desse projeto de indivíduo, agora mero individualismo em um movimento descrito por Adorno (1996) como “narcisismo coletivo”. Tal divergência, no entanto, não impede o exame da tendência apontada pelos estudos de gênero e seus limites.

1.1 Normas de Gênero e Heteronormatividade como problema

Nosso objeto na pesquisa “Violência Escolar, Normas de Gênero e Heteronormatividade”, como o próprio título sugere, é o estudo das violências que podem ocorrer na escola devido às normas hegemônicas que delimitam não apenas o conceito de gênero e de sexualidade, mas que também comandam os comportamentos dos/as estudantes dentro de uma norma. Quando se parte do entendimento binário de gênero como masculino e feminino e no entendimento também binário de sexualidade como heterossexual e homossexual, uma série de elementos brota compondo os sentidos

que delimitam um e outro. E, à medida em que se delimita algo, se estabelece o pertencente e o não pertencente.

Com o intuito de refinar o olhar para as nuances que rondam as identidades sexuais e de gênero bem como os marcadores que colaboram para o estabelecimento destas relações sociais, propomos uma reflexão sobre o que estamos entendendo por gênero e por sexualidade, sobretudo no que se refere às normas aplicadas à estes conceitos, socialmente encontrados e que reverberam na escola dada a relação dialética que estas duas esferas guardam. Desta forma, cabe desenvolver a compreensão sobre estas normas e suas possíveis relações com a violência escola. Partimos de Louro (2008, p. 22):

“A norma não emana de um único lugar, não é anunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí porque ela é capaz de ‘naturalizar’”.

A partir disto, é necessário explicitar algumas ideias, a saber: quando se afirma que a norma esteja em toda parte, qual é a esfera que a norma ocupa? Qual é a premissa que norteia essa repetição cotidiana? De que maneira ela se naturaliza, sobretudo na escola?

Nossa hipótese de que as normas de gênero, assim como seu conceito são construídas socialmente e se materializam por meio dos papéis masculinos e femininos - e aqui, embora não concordemos com o fechamento de gênero em binário, optamos por conduzir este capítulo utilizando termos binários (homem/mulher; menino/menina) por entender que as relações nas escolas estejam pautadas desta forma. Assim, o uso é proposital por dialogar com o campo, embora possa ser criticado e/ou problematizado em alguns momentos, principalmente quando da abordagem sobre o conceito. Assim, as normas de gênero são frutos desse processo normativo, conforme Louro (2010, pp. 23-4) aponta:

Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas.

Este trecho remete a uma construção de gênero pautada na atribuição de papéis sociais, resultando em naturalização, justificada por razões culturais. Nesta esteira, os sujeitos são colocados na condição de aprendizes de comportamentos, mediados por normas. Louro (2010) considera essa definição simplista, pois não permite examinar as redes de poder que produzem as hierarquias e as múltiplas maneiras de expressar a masculinidade e a feminilidade. Quais são, no entanto, estas redes de poder e como se configuram? A autora pretende entender gênero enquanto “constituente da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 2010, p. 24), na medida em que considera a pluralidade das identidades, compreendendo-as como não fixas. Até o momento, parece-nos importante frisar que reconhecer gênero enquanto constructo cultural não é suficiente para pensarmos em um indivíduo livre e pleno, pois ao negar o determinismo biológico que aprisionaria o masculino e o feminino em modos definidos geneticamente, e, portanto imutáveis, a autora recai em uma dominação causal em que o sujeitos se tornam "passivos" frente à cultura. Tal passividade decorre principalmente da transformação da cultura em pseudocultura (Adorno, 1996), em que pesa a desumanização dos seres humanos como forma de sobreviver na sociedade administrada e a formação, convertida em pseudoformação, se dá por meio dos elementos culturais transformados em mercadoria. A cultura se encontra desta forma, reduzida a adaptação e a individuação cede lugar à individualização. Não obstante, a barreira imposta por esta cultura vigente ainda oferece a possibilidade de exposição de suas contradições e é assim que pretendemos calcar a discussão sobre normas de gênero.

Quando o gênero passa a ser pensado enquanto categoria de análise, para além das referências descritivas, é com o intuito de compreender as razões que possam ter levado as relações de gênero serem como são. A principal crítica é a de que “ainda que, nessa utilização, o termo ‘gênero’ sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada diz sobre as razões pelas quais essas relações são construídas como são, não diz como elas funcionam ou como elas mudam” (SCOTT, 1995, p. 76). Para Matos (2008), as análises de tais relações deveriam partir do ponto comum, a subordinação feminina à masculina e como essa opressão e dominação são socialmente construídas.

Compreender o gênero a partir das relações de causalidade é *a priori* bastante tentador, talvez porque a sociedade esteja fundamentada na sempre verdade do pensamento científico e que este, muitas vezes, forjou tentativas de enaltecer pesquisas científicas que valorizassem o caráter natural sobre o cultural. É nesse ponto que o construcionismo social, que rejeita qualquer forma de referência à biologia, rompe com o rebaixamento do determinismo biológico e com a fragilidade do fundacionalismo biológico (Nicholson, 2000), pois a primeira destas formas de entender sexo e gênero tem sua base na biologia para a explicação das relações de gênero e a segunda naturaliza construções culturais e muitas vezes tende a induzir ao retorno à biologia e não à possibilidade de emancipação pela crítica à cultura.

Citeli (2001) identifica na literatura sobre ciência e gênero uma tensão entre os cientistas naturais que analisam os objetos fechados em si próprios, ao passo que estudiosos de outras vertentes questionam as verdades e as universalidades do método científico. Esta é a questão que nos parece primordial nesse momento, e que também Citeli (2001) aponta, pois frequentemente artigos científicos de base biológica tomam a cena midiática e reiteram as verdades do método científico.

Nesse sentido, a indústria cultural, especialmente a partir dos meios de comunicação de massa, interfere nessa dinâmica relacional na medida em que justifica atitudes preconceituosas e/ou violentas como sendo naturais e próprias do universo masculino ou feminino, levando problemas sociais sucumbirem a aspectos individuais. A isto se coaduna a pesquisa realizada por Seveso (2016) que aborda as representações feitas dos gêneros em livros de literatura infantil e em livros didáticos, adotados em escolas italianas. A autora ressalta que tanto as mulheres como os homens são retratados de maneira estereotipada nestas obras e consequentemente de maneira hierarquizada. Nesse sentido, o mercado editorial deve ser compreendido como parte da indústria cultural, (Horkheimer e Adorno, 1947/2006), na medida em os livros produzidos seguem um padrão de construção, que caso seja alterado, pode vir a causar estranheza e consequentemente perder o seu filão. Nota-se aqui claramente a fusão existente entre sociedade e cultura, em que elementos de uma e de outra não mais se diferenciam, como também a tarefa de pseudoformação investida nestes materiais, que segundo Adorno (1996, p. 389) “prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados” e “a

formação cultural agora se converte em uma pseudoformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede”. Elementos culturais aprovados, justamente por serem resíduos de uma cultura convertida em mercadoria.

Estas contribuições denunciam o papel incisivo dos meios de comunicação em massa para veicular as “verdades” científicas, dando-lhes visibilidade valendo-se da ciência para transmitir ideia de veracidade e credibilidade. E colaboram cada vez mais com o desmonte da diversidade de gênero baseada nas relações sociais em prol de uma hierarquização que legitima a violência e a segregação, na medida em que o mercado editorial, enquanto responsável pela “formação cultural” sobrepõe o fim aos meios a partir dos estereótipos de gênero.

A ausência de crítica frente os dispositivos culturais que estabelecem relação com a escola possibilitaria um amálgama entre as relações de gênero e oposições binárias, pois, tratando-se de códigos incorporados ao indivíduo adaptado, sua negação comprometeria toda a organização de um sistema. Em sua tese liberal para o antissemitismo, Adorno e Horkheimer (2006a) apontam que o comprometimento de uma ordem devido à atenção voltada a uma minoria, suscita ódio sobre ela e a necessidade de recolocá-la em seu lugar na ordem social. Esse movimento nos parece particularmente importante, pois as relações hegemônicas de gênero reforçam essa manutenção da ordem, por meio da naturalização dos papéis sociais decorrentes do fechamento do conceito de masculino e feminino, não abarcando as formas diversas de realização do masculino e do feminino. Assim, Scott (1995, p. 93) define as categorias ‘homem’ e ‘mulher’: “Vazias porque não tem nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quanto parecem estar fixadas, ainda contém dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas”.

Devido aos inúmeros mecanismos sociais e culturais presentes na indústria cultural e nas mídias e nos mais variados mercados que aconselham, proíbem, encorajam e censuram acabam por definir, reinventar ou destruir tabus. É importante agregar a essa discussão, a constatação de Louro (2008, p. 21) de que “nem mesmo a exuberância das paradas da diversidade sexual, das feiras *mix*, dos festivais de filmes alternativos permite ignorar a longa história de marginalização e repressão que esses

grupos enfrentaram e ainda enfrentam”. Este excerto agrega a discussão de que mesmo com todos estes elementos e eventos que enalteçam a diversidade de gênero e sexual, pode não ser possível constatar a diminuição da violência de gênero e sexualidade (agora entendidos como não binários), uma vez que estes ganham *status* de mercadoria, e nesta qualidade, tornam-se produtos a serem consumidos (necessário à construção do narcisismo coletivo) e não elementos de individuação.

1.2 Conceito de gênero

A definição do conceito de gênero se mostra mais complexa que realmente parece. Apresentaremos neste subitem algumas ideias de teóricas importantes que se debruçaram sobre os estudos de gênero, com o intuito de dialogar suas contribuições, sobretudo a partir do olhar dos autores da Escola de Frankfurt e da psicanálise freudiana.

Iniciamos então, com uma das ideias que Judith Butler (2017) apresenta em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* publicado originalmente em 1990. Uma das críticas que a autora aponta é a de conceber gênero dentro de um sistema jurídico. A partir da ideia do poder jurídico enquanto proibidor e/ou produtor de pessoas, se verifica que a identidade dos sujeitos é construída (ou produzida) com base no sexo biológico, ou seja, o sexo biológico oferece uma base em que os sujeitos sociais se constituam de forma generificada, em consonância com este sexo. Consequentemente, isto implica no inverso: os sujeitos cuja identidade gênero seja divergente destas normas, correm o risco de sofrerem proibições.

A partir disto, o conceito de identidade de gênero se torna problemático porque, conforme Butler (2017), a identidade é articulada por meio dos termos que estão disponíveis na cultura, e quando se assume uma definição identitária, se exclui as outras possíveis identidades que possam surgir para compor determinado entendimento de gênero, resvalando em uma normatização, seja dos “modelos”, seja na impossibilidade de novos modelos poderem se firmar como norma, o que também seria comprometedor, já que implicaria novamente no fechamento de uma identidade e norma e novamente criaria situações de exclusão.

Portanto, Butler (2017) argumenta que “o *gênero* não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes” (BUTLER, 2017, p. 56). Em outras palavras, gênero é *performativo*, uma vez que está submetido a “práticas reguladoras da coerência de gênero”, difundidas culturalmente e que garante a inteligibilidade do gênero. Não é fechado em características, uma vez que elementos que antes não compunham um determinado gênero, pode passar a compô-lo em outro momento, mas o gênero como *performance* solicita inteligibilidade.

De outra parte, sexo e gênero aparentemente estão bem delimitados enquanto conceitos. Sexo geralmente se relaciona com o corpo físico, biológico e gênero como uma categoria social. O primeiro termo remete, conforme Scott (1995), Nicholson (2000) e Citeli (2001) a uma conceituação voltada aos estudos da Biologia e consequentemente às diferenças físicas entre os corpos masculinos e femininos. A tradição dessa concepção de sexo é importante porque a partir dela se compreende as relações entre masculino e feminino na perspectiva do determinismo biológico, compreendido por Citeli (2001, p. 134) como “o conjunto de teorias segundo as quais a posição ocupada por diferentes grupos nas sociedades – ou comportamentos e variações das habilidades, capacidades, padrões cognitivos e sexualidade humanos – derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica”. A partir do entendimento sobre determinismo biológico é possível localizar, no ambiente escolar, situações em que se colocam meninos e meninas em diferentes posições e estabelecem permissões e proibições baseadas nos sexos biológicos, ignorando a função da escola enquanto comprometida com a formação. A relação da escola com o/a estudante passa a ser o da semiformação, já que a função de estudante, em que todos/as devam ter acesso às experiências formativas, dá lugar à reprodução social em que as normas de gênero restringem às experiências.

Matos (2008) retoma que na tentativa de se acionar gênero enquanto categoria, fatalmente se recai nos binarismos, seja de masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual, ainda que este último par esteja relacionado à sexualidade, mas que nas relações sociais, principalmente quando se trata de normas hegemônicas de gênero, aparecem imbricados. É possível perceber que as normas de gênero e

sexualidade estão presentes nas relações escolares e que sua transgressão, ou ainda, seu simples desvio se torna um grande incômodo a alguns, gerando atitudes violentas.

Nesse bojo, o termo gênero permite ressignificar também a compreensão sobre a sexualidade. Conforme Scott (1995, p. 76), “o uso de ‘gênero’ enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”.

Sexo, sexualidade, em seu caráter biológico, remontam às vivências que cada indivíduo terá em busca da satisfação de seus desejos e dessa forma, não tem a ver com a maneira que admite sua identidade de gênero. Assim, importa considerar que quando se hierarquiza baseado no sexo biológico, está mais por trás o poder que um gênero (enquanto construção cultural e dotado de símbolos e sentidos socialmente relevantes) exerce sobre o outro e que, portanto impõe modos de relações sociais.

Quanto ao gênero como categoria social, Scott (1995) analisa que por meio das relações sociais entre os sexos, a delimitação de um depende da contraposição com o outro. Esta contraposição não está isenta da relação hierarquizada entre o masculino e o feminino, pois o primeiro é definido como o polo referencial. Ainda que não houvesse um polo referencial hierarquizante, ou ainda se este polo fosse contrário - o feminino como referência - não parece suficiente para escapar das relações binárias de gênero. Na tentativa de escapar às relações cisgênero restritas à homem e mulher, mas considerando as pessoas transgênero; seria possível transcender às relações binárias, hierárquicas e carregada de normas opressoras? Aparentemente, a questão primordial que se revela nas relações de gênero, é a possibilidade de emancipação da dominação.

Em recente ensaio, Scott (2012) propõe estabelecer o conceito de gênero considerando-o como histórico e político. Histórico, pois seu conceito é mobilizado de diferentes formas, em diferentes tempos e espaços. Político, pois se refere à maneira como o conceito é mobilizado socialmente, seja para estabelecer relações de poder, seja para naturalizar as hierarquias sociais, ou até mesmo para questionar o estabelecimento de uma ordem vigente. Deste modo, é intenção dos estudos de gênero “desfazer noções abstratas de ‘mulher’ e ‘homem’, enquanto identidades únicas, a-históricas e essencialistas, para pensar a mulher e o homem como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações” (MATOS, 1998, p. 71). Em que pese a

historicidade, sobressai a necessidade de se pensar a sociedade não mais na perspectiva da dominação, em que a ideologia fundada neste princípio revelou a possibilidade de retorno à barbárie. A violência é pensada como uma válvula de escape em uma sociedade que detém a dominação como ideologia e consequentemente a necessidade de adaptação. A “adaptação deficiente” em uma sociedade cuja ideologia prevê a adaptação do indivíduo, em que a perda da individualidade se torna uma condição para a sobrevivência, salvo engano pensar a libertação do indivíduo deste sistema de normas binárias de gênero, implica considerar uma resistência à violência. É neste arcabouço que está inserida a presente pesquisa, compreendendo a escola como possibilidade de localizar e refletir sobre as contradições da cultura.

Ao considerar o âmbito político, demanda-se a obrigatoriedade de contrapor a ideia de uma base universal para o feminismo – e aqui cabe falarmos de feminismo, pois a partir dos movimentos feministas, o conceito de gênero passou a ser pensado – o que significa apontar que, independente do contexto cultural, haja um traço comum que identifique as mulheres (Butler, 2017). Se por um lado esta ideia parece empobrecer e reduzir o sentido de ser mulher a uma dimensão alcançável e/ou traduzível, por outro lado atrela-se a compreensão de que o conceito de gênero, ainda que considere os particulares individuais, está sempre em contato com o universal. Desta maneira não é esperado encontrar uma linha condutora comum que feche esse conceito, pois “gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2017, p. 33). Nesse sentido, o mesmo ocorreria com o significado de homem e com a noção de gênero que buscamos compreender enquanto construto social.

Não obstante a abordagem de que a materialização do gênero como a “convergência” entre dimensões cultural e histórica possibilite o entendimento de gênero em uma situação material específica, interessa resgatar a dimensão humana deste entendimento. Dimensão humana na perspectiva da emancipação da dominação, compreendendo que a cultura como fornecedora de elementos para constituição do Eu, ao passo que convertida em produto, oferece menos possibilidades de identificação e diferenciação. Se gênero é um ponto de convergência, as características que compõem

sua materialização estabelecem em sua(s) particularidade(s) relações com os universais, ou apenas valorizam a diferença em si?

Scott (1995) sinaliza para uma possibilidade de se pensar sobre o conceito de gênero considerando o sujeito individual e a organização social, articulando a natureza de suas interrelações. A princípio é tentador entrar nesta definição como uma possibilidade de emancipação, pelo fato de considerar o indivíduo em relação com a sociedade. Contudo, esta relação é suficiente para garantir a emancipação do indivíduo no que remete às relações de gênero? O empreendimento deste movimento em busca da definição de gênero se pauta em duas categorias conectadas, que a autora baliza em “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e “forma primária de dar significado às relações de poder”. É evidente que a definição deste conceito não pode se furtar de conceber as histórias masculinas e femininas, primeiro pelo fato de que de um lado elas são a base das relações sociais e em segundo porque estas relações se caracterizam em uma relação de poder.

É notável que esta proposta diagnostica o funcionamento social e aponta para a possibilidade de *mudança*, na medida em que considera que a vida social atribua significados aos sujeitos. Em busca desta definição, são chamados à atenção quatro elementos que compõem este arcabouço. O primeiro se refere aos símbolos que estão disseminados na cultura e em que contextos são evocados. Na sequência, temos os significados que os símbolos recebem e que “tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1995, p. 86) o que segundo a autora permite esconder transgressões normativas do masculino e do feminino, tornando-se uma “oposição binária fixa”, em que se fecham os conceitos de homem, mulher, masculinidade e feminilidade. O terceiro elemento considera a “fixidez” de normas binárias de gênero presentes nas instituições e nas organizações sociais. O último é a identidade subjetiva, que conflita com os termos da sociedade e a questão.

A segunda parte da definição de gênero apresentada por Scott (1995, p. 88) o compreende como “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”, e é justamente a partir desta parte que nos interessa compreender esta proposta de compreensão do conceito de gênero como possibilidade de emancipação, principalmente quando tratamos de nosso objeto, a violência. Partimos da

afirmação de Scott (1995) de que a relação de gênero são construídas e se constroem a partir de relações políticas. Isso interessa especificamente porque, na medida em que se considera estas relações a partir do contexto social e político, estão submetidas, ainda que em diferentes contextos, a relações de poder. É louvável a análise de Scott (1995) a partir dos diagnósticos da opressão presentes na sociedade e como ela coincide (em muitas situações) às relações de gênero. Novamente: esta relação se relaciona à violência, na medida em que pressupõe uma relação de dominação, que é justamente onde identificamos como problema. Para citar um exemplo de como as relações de poder mudariam, uma vez que as significações de gênero e poder se constroem reciprocamente, Scott (1995, p. 92) aponta que “padrões cambiantes de emprego podem levar a novas estratégias matrimoniais e a diferentes possibilidades de construção de subjetividades, mas eles também podem ser vividos como novas arenas de atividades para filhas e esposas obedientes”. Ou ainda filhos e maridos obedientes. A questão que parece crucial neste momento, é como escapar de relações de dominação, justamente porque uma de suas facetas é a relação entre gêneros e as suas normas hegemônicas. Em outras palavras, em um mundo em que as relações de poder permeiam todas (ou grande parte) das relações, as relações de gênero fazem parte deste sistema.

Entendemos, contudo, que as noções acima apresentadas se restringem ao gênero de forma binária, o que excluiria outros gêneros existentes, mas conforme apontamos anteriormente, trabalharemos com os conceitos de masculinidade e feminilidade, justamente por compreender que nas relações escolares que analisamos, estes são os gêneros hegemonicamente marcados.

1.2.1 Masculinidades e feminilidades

Toda essa reflexão se faz importante, pois em nossa tentativa de compreender as relações de gênero nos ambientes escolares, onde masculinidades e feminilidades são difundidas, reiteradas e construídas, acabam por criar coletivos segregados; e essa tensão pode se desdobrar em formas violentas, lembrando que as vítimas da violência são intercambiáveis de acordo com a conjuntura e podem se alternar na posição de vítimas ou algozes (Adorno e Horkheimer, 2006a). Sob esta perspectiva é necessário apontar que ao invés de coletivos segregados, o que nos remete à adaptação, todos/as

pudessem transitar ou atuar da maneira como desejassem, colocando o humano como universal e as diferenças enquanto particularidades que sirvam à diferenciação e construção do Eu, ao invés da exclusão.

Esse pensamento reforça os de modos de viver a masculinidade e feminilidade imutáveis, pois desconsidera muitas vezes a relação entre particular e universal, que permite estabelecer diversas formas de viver as masculinidades e as feminilidades, em sua materialidade histórica.

De modo a reforçar a construção social e cultural de gênero, é necessário retomar a construção de masculinidades e feminilidades. Quanto às primeiras, Connell² (1995) aponta que para ser apropriada, a masculinidade deve englobar atitudes e expectativas que a definam. Contudo, ao se compreender (assim como o gênero) a masculinidade como uma noção construída historicamente, poderíamos nos referir ao termo no plural: masculinidades. Isso porque os sentidos de masculinidade podem variar em diferentes contextos culturais – ou até mesmo nos mesmos contextos culturais, nesse caso entendendo a coexistência entre tipos de masculinidade, da mesma forma que variou historicamente, incluindo e abandonando as tais atitudes e expectativas mencionadas acima. O autor menciona a observação uma escola em que são valorizadas e enaltecidas dois tipos de masculinidades: a dos garotos que se saem bem nas atividades físicas e dos garotos que se saem bem nas atividades acadêmicas. A partir dessa observação, podemos suscitar dois problemas. O primeiro reside na institucionalização das masculinidades hegemônicas, que não permitem outras formas de expressão de masculinidade, o que também se desdobraria em outro problema, pois no limite indica uma cisão e hierarquização entre meninos e meninas, assim como uma hierarquização entre meninos. O segundo problema se refere às formas de violência que podem vir a se derivar com a legitimação destas duas formas institucionais de masculinidade. Theodor W. Adorno (1995) delimitou duas hierarquias escolares, a oficial e a não-oficial. A primeira diz respeito ao desenvolvimento acadêmico, e assim, os sujeitos no topo da hierarquia são os que se destacam neste quesito. A segunda diz respeito ao desempenho físico, “segundo habilidades prático-corporais, tendo a

² Atualmente, Connell é a mulher trans Raewyn Connell. Como o texto utilizado neste trabalho foi escrito quando Connell se identificava como Robert, as referências serão feitas no masculino, inclusive por entender que o gênero não é imutável e por considerar sua materialidade histórica.

virilidade como seu critério” (CROCHICK & CROCHICK, 2017, p. 18). Ao se valorizar a virilidade em uma hierarquia escolar, se constroem modelos hegemônicos e universais de masculinidade conferindo-lhes certa legitimidade.

Assim como Scott (1995), Connell (1995) também compreende gênero e masculinidades como contraditórios, pois eles se dão a partir da relação entre masculino e feminino, mesmo correndo o risco de cair nas oposições binárias. Fato é, que o entendimento das masculinidades pode ser compreendido como desvio da feminilidade, justamente porque são socialmente compreendidos de maneira binária e hierárquica, conferindo lugares aos sujeitos, aprisionando e oprimindo. Isso se vê claramente na pesquisa apresentada por Neves (2010), em que ele aponta sua percepção sobre a criação das feminilidades a partir da coleta de dados que revelaram o lugar social que as meninas eram colocadas. Nas palavras do autor:

[...] a razão de brigar daquelas meninas não envolvia e nem era decorrente do ambiente no qual viviam, mas de suas socializações cotidianas – tanto na escola como na família – que sempre deixavam claro seus lugares sociais, seus lugares de gênero: não podem brincar na rua, as únicas responsáveis pela gravidez – e sua interrupção –, têm o número de namorados controlados, são vítimas e não agressoras. Ademais, todo esse controle é feito por meio da presença constante da violência como recurso sistemático e legítimo de manutenção da hierarquia (NEVES, 2010, p. 7).

Interessante o uso do termo ‘hierarquia’ neste excerto, pois revela mais uma vez a posição de poder que se faz das relações de gênero e que se legitima social e institucionalmente, impossibilitando que a subversão dessas normas não resulte em violência, seja por parte das relações de gênero, seja pela negação da masculinidade hegemônica. Entretanto, a tentativa de romper com essas barreiras hierárquicas vem sofrendo ataques de segmentos mais conservadores da nossa sociedade brasileira que acusam as escolas e os/as professores/as de doutrinação ideológica e doutrinação “gayzista”, como se a mudança de paradigma significasse transformar os meninos em meninas, o que reforça, segundo Connell (1995), a diferença enquanto dominação, e não como libertação, tendo o masculino como polo de autoridade. Em suma, “a ideia aqui é recompor, e não abolir, os elementos de gênero; tornar toda a gama de simbolismo e da prática do gênero disponível para todas as pessoas” (CONNELL, 1995, p. 200).

As relações de gênero, como categoria de análise reforçam nossa tese de fornecimento de subsídio para se pensar a violência presente na escola. A dissertação de

mestrado de Souza (2013), fruto da pesquisa da autora a respeito de *bullying* homofóbico conduz a uma análise da sexualidade intrinsecamente ligada ao gênero. Essas relações, embora complementares, analisam coisas diferentes; não obstante, chamamos atenção a alguns dados que nos auxiliam em nosso entendimento das relações de gênero. A autora apresenta como dado a maior presença de meninos como protagonistas de situações violentas em todas as capitais do país e também no Distrito Federal. Da mesma forma, aponta que a quantidade de agressões praticadas por meninas vem aumentando, assim como a natureza dessa violência: de *bullying* indireto, passa a *bullying* direto, uma vez que o *bullying* pelos meninos é caracterizado por agressões físicas, ao passo que o praticado pelas meninas é mais voltado a calúnias e fofocas (Souza, 2013).

Uma leitura apressada poderia reduzir esses dados a uma generalização equivocada. Ao considerar o gênero como construção social, entendemos que as relações sociais constroem masculinidades e feminilidades. Nesse sentido, considerar que os meninos agredem fisicamente e as meninas agredem com fofocas e calúnias, significa no limite, sugerir que esta delimitação se daria por fatores biológicos, quando na verdade é resultado das permissões e proibições que advém dos processos que definem o que é ser menino e ser menina no ambiente escolar e na sociedade. Basta lembrarmos que Neves (2010) apontou para as censuras que as meninas sofrem quando brigam. O contrário é verdadeiro: ao fazerem fofoca, têm esse comportamento validado como “coisa de menina” e passa despercebido. Por outro lado, segundo Connell (1995), as agressões físicas praticadas por meninos fecha um dos comportamentos aceitáveis para a masculinidade.

Consequentemente, a construção das masculinidades, conta com o aspecto de negar qualquer afronta que possam sofrer, o que Souza (2013) aponta a partir de pesquisa feita por Abramovay, Cunha e Calaf em 2010, em que mencionam este comportamento como decorrência da cultura machista e evidenciam a relação entre sociedade e escola. Assim, é importante considerar que a agressão é citada por Souza (2013) como a tentativa de corrigir traços de comportamentos não-masculinos em homens, também associados à heteronormatividade e a uma masculinidade hegemônica, mostrando que se confunde sexualidade e gênero, tomando um pelo outro.

Para negar modelos hegemônicos, muitas vezes difundidos, construídos e reiterados pela indústria cultural (Adorno e Horkheimer, 2006a), em que a lógica mercadológica transforma a cultura em produto é importante compreender que uma das características dessa indústria é a repetição de modelos. Assim, importa problematizar que não há homem e mulher, mas homens e mulheres, já que essas identidades de gênero são definidas e redefinidas de acordo com as relações que se estabelecem mais no âmbito social (Rizzato, 2013). Em outras palavras, cabe lembrar que os modelos hegemônicos muito dialogam com a determinação de uma universalidade para um conceito, conforme advertem os frankfurtianos. Para Adorno e Horkheimer (2006b), a partir do todo é acionada uma razão que visa a destruição do particular, ao passo que o particular é tido como universal, em que o indivíduo é o universal.

Em nosso trabalho, é possível pensar que a questão da hierarquia entre gêneros deva ser a primeira a ser abolida como forma de erradicar violências dessa natureza. Neste caso, se pudermos acessar criticamente as formas de dar sentido às relações de poder, dado que as relações são construídas socialmente, se torna plausível a formulação de que a norma hegemônica advém destas relações e têm uma dimensão política, social e institucional, pois são nesses âmbitos que o gênero também opera. Na medida da nossa compreensão, as normas de gênero que limitam os comportamentos e as atitudes de modo restritivo, configuram importante base para compreender as relações de legitimação de violência nas escolas. Quando se admite que as meninas não podem ser agressivas, ao passo que os meninos sim, sugere-se que a submissão da primeira ao segundo é permitida pela sociedade. Da mesma forma que a violência de sujeitos que não se enquadram nas normas de gênero e são chamados pejorativamente de “homossexuais” e por isso ganham a permissão de serem agredidos por se contraporem a uma hierarquia vigente. Essas normas atribuem sentido a símbolos dando a entender que essas construções são fruto de um “consenso social e não do conflito” (SCOTT, 1995, p. 87) que são incorporados nas instituições e favorecem a construção das subjetividades. E a escola é um desses espaços permeado por discursos naturalizados e normatizadores, que segundo Louro (2010), fabricam corpos e constroem identidades de gênero.

1.3 Sexualidade e Heteronormatividade

Segundo Freud (1997), os seres humanos são dotados de pulsão sexual, responsável por suas necessidades sexuais, em que a libido funciona como a energia desta pulsão. O *objeto sexual*, é o “*alvo sexual*, a ação para a qual a pulsão impele” (FREUD, 1997, p. 13, grifos do autor). Ele aponta que a pulsão sexual está presente em todos os indivíduos desde a mais tenra idade e com o desenvolvimento psicosssexual as formas de satisfação da pulsão e as zonas erógenas variam.

Assim, é equivocada a compreensão de que a infância esteja livre desta pulsão, se estabelecendo apenas na puberdade. Porém, em recente pesquisa, Spaziani e Maia (2017) investigaram a percepção de professoras e famílias a respeito da sexualidade infantil e constataram que os indivíduos pesquisados compactuam com a compreensão da ausência de sexualidade na infância, o que na argumentação das autoras, é bastante prejudicial ao desenvolvimento infantil, já que esta pulsão é em alguns momentos tolhida e em outros ignorada, coadunando com Freud (1997, p. 51) quando este afirma que “esse não é um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual”. Que graves consequências a omissão sobre a sexualidade infantil guarda? Em que medida estas consequências estão intrincadas (ou não) com a heteronormatividade?

A partir destas questões, cabe explicitar que estamos compreendendo heteronormatividade como a vivência da sexualidade compulsoriamente heterossexual. Nesse sentido, a sexualidade está inserida em um sistema binário tendo a heterossexualidade como a norma e as demais formas de sexualidade como secundárias, ou ainda menos válidas. Assim, as instituições (dentre elas, a escola) valorizariam a heterossexualidade e em alguma medida “proibiriam” ou “coibiriam” a homossexualidade.

Butler (2017, p. 63), na chave das relações de poder, evoca Michel Foucault para argumentar que o sujeito é produzido nestas relações e consequentemente não tem acesso a outras formas de sexualidade que estejam “‘fora’, ‘antes’ ou ‘depois’ do próprio poder”. Esta consideração remete a nosso ver, à tentativa de chamar atenção à libertação das amarras da inteligibilidade cultural da sexualidade posta e reiterada pela cultura, e é neste ponto que residem algumas preocupações que concernem nosso trabalho com relação à sexualidade. Uma delas é a impossibilidade de se vivenciar a

sexualidade plural, enquanto uma das formas que compõe a universalidade da sexualidade, entendendo (conforme consideramos as relações de gênero) como a pseudocultura como o maior dos entraves, uma vez que a escola guarda relações muito intrincadas com a sociedade, e esta, fundida à cultura. A outra é a continuidade da violência dirigida a pessoas que não se enquadram na norma heterossexual, ou ainda que apresentam comportamentos incompatíveis entre gênero e norma, mesmo não remetendo à (homo)sexualidade, sobretudo na escola. No limite, Butler (2017, p. 66) denuncia que a “replicação de construtos heterossexuais em estruturas não heterossexuais salienta o *status* cabalmente construído no assim chamado heterossexual original”, evidenciando que mesmo as relações homossexuais (ou homoafetivas) são regidas a partir de um modelo heterossexual de relação, o que nos leva a considerar os modelos disponíveis na cultura, convertida em produto.

Já apontamos que as instituições encontram-se impregnadas desta cultura produzida sob a administração social, e com relação ao sexo, cabem outras considerações adicionais. Uma delas diz respeito à constatação de Adorno (2007a) de que a sociedade que liberou o sexo, também é a sociedade que reinventa os tabus sexuais. O filósofo considera esta liberação como uma “mera aparência”. Em sua tese, desenvolve que o sexo se encontra guiado pela indústria cultural, posicionamento que utilizamos para fortalecer nossa argumentação de que a sociedade e as instituições vêm tendendo a reiterar o pensamento não refletido, assim como a escola (como instituição) em particular, entende a cultura posta como está e os conhecimentos disponíveis como estão, como uma estrutura dada com um fim em si, sem a possibilidade de contradições.

Se por um lado a negação da sexualidade infantil se desdobra na sonegação de informações quando as crianças perguntam, por outro lado o próprio exercício da sexualidade infantil passa a ser tolhido pelos/as adultos/as, uma vez que estes/as avaliam o comportamento sexual sob o viés da sexualidade adulta (Spaziani e Maia, 2017), quando este devia ser acolhido e conversado. De uma parte Freud (1996) apresenta os conceitos de “moral sexual natural” e o de “moral sexual civilizada”. Para o psicanalista, o primeiro conceito revela a conservação da saúde do indivíduo e a segunda é tida como a estimulação dos homens à produção de atividades culturais em

que a civilização exerce uma influência prejudicial, uma vez que a repressão da vida sexual é regida por ela moral sexual civilizada.

Para Freud

“uma das óbvias injustiças sociais é que os padrões de civilização exigem de todos uma idêntica conduta sexual, conduta esta que pode ser observada sem dificuldades por alguns indivíduos, graças às suas organizações, mas que impõe a outros os mais pesados sacrifícios psíquicos. Entretanto, na realidade, essa injustiça é geralmente sanada pela desobediência às junções morais” (1996, p.177).

De outra parte, Adorno (2015a) salienta que o prazer sexual é deslocado pelos elementos sociais para a moral do trabalho. Nesse sentido, o sexo passa a ser *integrado* (no sentido de adaptação ao modelo produzido) e nesta toada, as formas de sexualidade não integradas permanecem odiadas pela sociedade.

Para Adorno

Isso exige, apesar de tudo, que nos ocupemos mais uma vez com o direito e os tabus sexuais, não apenas por suposta solidariedade impotente com as vítimas, mas também tendo em mente as consequências do recalque, que aumenta com a integração. Este pode alimentar permanentemente o reservatório de caracteres autoritários, que sempre estão dispostos a seguir regimes totalitários de qualquer espécie (2015a, pp. 202-3).

É plausível argumentar que a nosso ver que ambos excertos favorecem a compreensão de um funcionamento social em que a existência de uma moral sexual civilizada, se de um lado permite a sublimação, de outro permite o recalque. Adorno (2015a, p. 224), das investigações possíveis que enumerou em busca de aplicar as descobertas da psicanálise aos tabus e à legislação sexuais, sugeriu que “deveria ser feita uma pesquisa representativa com questionários centrada na relação entre preconceitos sexuais e fantasias de punição, por um lado, e entre predisposições ideológicas e tendências de tipo autoritário, por outro”, talvez por compreender que “o pacto com a brutalidade, com os instintos oprimidos onde eles se harmonizam com as formas sociais institucionais, acompanha fielmente o canto de ódio contra as pulsões parciais” (ADORNO, 2015a, p. 219).

Entendemos assim que as instituições comprometidas com o projeto de adaptação ou integração do indivíduo, justamente pela moral sexual civilizada necessitar direcionar a pulsão sexual para a construção cultural, esta cultura convertida em produto conduz a pulsão sexual à concretização de seus objetivos de dominação em

que o mundo do trabalho e o consumo em massa (inclusive da cultura) remete à sobrevivência como adaptação. Por outro lado, a resistência à adaptação desperta ainda mais o desejo de dominação, justamente por representar a libertação, que não pode ser alcançada.

No que diz respeito ao combate à violência de qualquer espécie, mas particularmente violência contra a sexualidade divergente da norma heterossexual, cabe considerar primeiramente o contexto histórico atual brasileiro em que ataques às diferentes formas de expressão da sexualidade (e também da identidade de gênero) vêm ocorrendo sustentadas pela ideologia vigente, que insiste na existência de indivíduos hierarquizados, ao ponto de considerar que a existência de um é mais importante que a existência de outros. Nesse sentido, em que se unem adesão à ideologia e ausência de posicionamento crítico sobre esta ideologia, cabe inserir a escola (como instituição representante da cultura) neste contexto, que fundamentamos com as palavras de Adorno (2015a): “a adaptação sem resistência às condições todo-poderosas dadas possuem um aspecto que se coaduna perfeitamente à nova forma dos tabus sexuais”.

A concepção de educação que temos parte daquilo que Theodor Adorno, em seu clássico *Educação e Emancipação* (2006), apresenta: de que esta deva impedir que a barbárie ocorra e desta maneira, qualquer forma de violência, que pese a destruição irrefletida de qualquer indivíduo deve ser combatida.

Adorno (2015a) em seu ensaio *Tabus sexuais e direito hoje* discute a relativização da legislação frente à violência uma vez que a própria legislação apresenta seus atenuantes para crimes mais sérios e pune rigorosamente delitos mais inocentes. O que fica latente nesta análise é a presença da construção cultural de alguns códigos de conduta. Como forma de explicitar uma contradição e repudiando veementemente o abuso sexual, cuja punição e combate devam ser pautas incessantes em qualquer esfera social e institucional, apresentamos o seguinte trecho de Adorno (2015a, p. 218): “Tal como Karl Kraus percebeu, sempre se punem com mais rigor as carícias não consentidas em menores de idade do que os castigos brutais, que levam quase à morte impingidos por pais e professores”.

A partir deste excerto busca-se dialogar sobre a forma como a escola relativiza (ou não) as formas de violência e a possibilidade de compreendê-las para além do verniz da cultura e da ideologia como fim. Desconsiderando neste momento o fato de que se ignora a existência da sexualidade infantil, tolhendo-a, o que justificaria na escola a permissão de violência de alunos/as e/ou professores/as contra alunos/as cuja expressão desviante da heteronormativa se apresente? Por que a condição de vítima destes indivíduos é relativizada frente à condição de vítima de outros indivíduos? Para Adorno: *“no direito e nos costumes encontra toda a simpatia com aquilo em que se prolongam os comportamentos da repressão social - em última instância a violência sádica -, enquanto se reage impiedosamente contra modos de comportamento que se opõem à ordem social violenta”* (2015a, p. 219, grifos do autor).

Por estas questões se faz necessário pensar nos tabus sexuais e de que forma eles se enraízam e se perpetuam nas instituições culminando em violência, uma vez que, “os tabus, em meio à aparência de liberdade, não podem ser tratados de forma descuidada, pois ninguém mais acredita totalmente neles, enquanto são, entretanto, reforçados pelo inconsciente dos indivíduos e pelos poderes institucionais” (ADORNO, 2015a, p. 207).

Nesse sentido, entendemos que é importante para a cultura contar com a representatividade dos movimentos sociais e veículos de comunicação no sentido de valorizar a diversidade sexual humana e dar visibilidade às pessoas cuja sexualidade (e também a identidade de gênero) escape às normas heterossexuais. Contudo, esta representatividade deve ser compreendida como uma possibilidade e não como um fim. Não se trata de estabelecer novos *modelos* para vivenciar a sexualidade, correndo o sério risco de restringir (ainda que com outra roupagem) a sexualidade em novos modelos, em que outras formas estarão excluídas, lutando para se organizarem também em coletivos segregados e particularizados e hierarquizados. Cabe portanto, chamar atenção às formas disponíveis de exercer a sexualidade como parte de um todo, de um todo que não é restrito a modelos normativos, mas como uma construção da particularidade do indivíduo capaz de expressar o humano universal.

1.4 Igualdades e diferenças

A libertação do essencialismo e das relações a-históricas está intrinsecamente ligada à erradicação das hierarquias entre gêneros? É a igualdade entre gêneros que se pretende, na medida em que refletimos sobre a diversidade e a tolerância?

A discussão a respeito de diferenças envolve considerar que haja uma igualdade, mas que igualdade? Ao pressupor a relação entre diferença e igualdade, os que são diferentes, deveriam ser iguais a partir de uma igualdade hegemônica? Pensando que as mulheres devam ser iguais aos homens, implicaria ter as mesmas condições que os homens possuem, ou no limite deveriam assumir papéis tidos como ‘masculinos’, ou ainda reverter o polo das relações de poder?

Notamos desse modo, que a tentativa de igualar as diferenças, não as igualou enquanto diferentes, mas como iguais. Nesse sentido, Safatle (2013, p. 29) colabora com nossa reflexão: “aqueles que não se adaptam a nosso ‘campo de diferenças’ não são diferentes, mas simplesmente irrepresentáveis, objetos de perpétua exclusão”. O autor entende que via de regra, a noção de diferença se dá a partir de uma identidade. Nesse sentido, Safatle (2013, pp. 29-30) defende a “modulação de uma mesma universalidade em um processo de efetivação”, se referindo à relação entre particular e universal e também à necessidade de uma ‘política da indiferença’. Evidentemente, acreditamos que para que se possa pensar em uma política da indiferença, é imperativo que se constate que diferenças foram construídas e que em algum momento, formas para sua superação deverão ser pensadas. Nisso se constituiria a “indiferença” mencionada no trecho acima, uma indiferença bem distante da frieza ou cinismo que, via de regra, regem as relações atualmente.

Um importante debate sobre diferença e igualdade reside no entendimento de que a valorização de uma diferença enquanto “antiuniversalista” (Bueno, 2012) recai no não entendimento da particularidade enquanto tal, mas como universal; em que a tentativa de valorizar a diferença culminaria na produção de uma nova hierarquia, tendo essa diferença como hegemônica, o que em outras palavras, se compreende como a produção de coletivos segregados. Bueno (2012), apoiado no pensamento frankfurtiano, entende que a diferença passa a ser pensada irracionalmente, da mesma forma como o fascismo outrora, naquilo que o autor conceitua como “projeção negativa”, pois a diferença é compreendida como aversiva e necessita ser combatida. Nesta mesma

esteira o autor entende, em contrapartida, a “projeção positiva” como a diferença cuja particularidade é almejada.

Sobre a igualdade e a diferença, Scott (2005) argumenta que colocar estes conceitos como opostos, significa perder a dimensão em que eles se interconectam. A conexão é verificada a partir da tensão entre indivíduo e grupo, apresentada pela mesma autora. Existem argumentos que apontam que a igualdade só pode ser conseguida quando os indivíduos forem de fato compreendidos como indivíduos; contudo existem indivíduos que, por pertencerem a grupos específicos, trazem consigo elementos de desclassificação (Scott, 2005), daí que a igualdade só é válida quando um indivíduo de um grupo dominado se assemelha a um indivíduo do grupo dominante, ou seja, quando a sua diferença é subjugada.

É necessário, portanto, compreender as razões históricas e sociais que forjaram esta relação, já que exercer uma sexualidade igual ou diferente da dominante interfere nas permissões e proibições, e consequentemente na determinação de quem serão as minorias. Para Scott (2005, p. 18) “os eventos que determinam que minorias são minorias o fazem através da atribuição do *status* de minoria a algumas qualidades inerentes ao grupo minoritário, como se essas qualidades fossem a razão e também a racionalização de um tratamento desigual”. Entender as razões fundantes das diferenças implicam diretamente no pensamento dialético, de modo a transcender essa relação levando a um “vir-a-ser” (Bueno, 2012).

A ideia de minoria serve bem ao liberalismo, conforme explicitaram Adorno e Horkheimer (2006a, p. 140) em sua tese sobre o antissemitismo: “a tentativa de desviar a mais extrema ameaça mediante uma política de minorias e uma estratégia democrática é ambígua”, pois a sua afirmação insere o referido grupo em seu “lugar” na hierarquia, de modo que a tentativa deste de livrar-se desta hierarquia atrai para si o ódio dos que dominam. Da mesma forma que Safatle (2013, p. 25) aponta que “o argumento liberal é apenas uma estratégia para não deixar evidente um clássico processo de espoliação de classe”, é possível inferir que o argumento liberal para a diferença é a manutenção da diferença, a partir das políticas de minorias, o que levaria a igualdade, a um estado de proibição de qualquer manifestação do diferente. Ainda neste escopo, Bueno (2012) argumenta que o pensamento liberal, tributário do positivismo, traz consigo a valorização absoluta das diferenças, revelando o interesse em colocar as diferenças num

lugar de resignação, como um fim impossível de transgredir, o que reitera a tentativa - exposta por Adorno e Horkheimer - de estabelecer uma hierarquia para manter a ordem social.

Scott (2005) atenta para um paradoxo sobre as identidades coletivas e individuais. Para a autora, as “demandas pela igualdade necessariamente evocam e repudiam as diferenças que num primeiro momento não permitiram a igualdade” (p. 20). Isso porque os sujeitos individualmente segregados tendem a se unir em coletivos de apoio, criando e fortalecendo a identidade de grupo o que, no limite pode vir a reforçar a segregação.

Em que relações se dão as construções de modelos hegemônicos que definem o pertencimento e a exclusão de sujeitos? Acreditamos que a questão se complexifica a partir da indagação de Scott (2005), quando trata das políticas de ações afirmativas: “Uma vez identificado como membro de um grupo específico, poderia o indivíduo ser percebido fora dele? E a que custo?” (p. 23). Nos parece que esta indagação reforça ainda mais a necessidade de se entender as diferenças e as igualdades em seu contexto político, que é a proposta dos estudos de gênero (SCOTT, 2012). Conforme compreendido, muitos são os cruzamentos possíveis para se entender politicamente as relações sociais, mas para o presente trabalho, nos concentraremos nas construções sobre as normas de gênero, masculinidades e feminilidades.

A escola, ao ser considerada como difusora do discurso da ordem social hegemônica, como pôde ser visto por meio das hierarquias, apresentadas por Crochick e Crochick (2017) e por Connell (1995), cria uma segregação baseada nos iguais e na noção da igualdade. A partir daí as proibições e permissões ficam balizadas por essa igualdade que normatiza e naturaliza, quando poderíamos ter uma educação em que a igualdade se referisse ao ser humano universal e em suas diferenças como particulares.

Daí a necessidade de pensar a igualdade não mais como um fim almejado nas relações humanas, pois, posta da forma como está ela auxilia na manutenção do *status quo* em que desconsidera o particular em sua relação com o universal, o que praticamente torna esta relação inexistente. A igualdade pensada como um meio de se libertar da dominação imposta por coletivos segregados e hierarquizados pode ser contraposta acionando formas para que os indivíduos como universais se relacionem com as diferenças individuais como particulares a fim de compreender a indiferença,

não como frieza, mas como aceitação das particularidades e como possibilidade de diferenciação, em um movimento contrário à tendência predominante de pseudoformação.

CAPÍTULO 2 - INDISCIPLINA E AUTORIDADE: RELAÇÕES COM A VIOLÊNCIA

Propomos neste capítulo, a partir da literatura sobre violência escolar e dos escritos de Theodor W. Adorno e outros/as autores/as que se valem da Teoria Crítica da Sociedade, estabelecer diálogos principalmente no que diz respeito a construção de uma reflexão que se contraponha à racionalidade constituída como fim, em que a resignação se apresente como solução para os problemas apresentados. Assim, a escolha pelos referenciais teóricos da Teoria Crítica também se dá no sentido de propor resistência a explicações para o fenômeno da violência escolar constituídas a partir de uma visão totalitária e unidimensional (Pucci, 1995).

Charlot (2002) refere-se à violência *na*, *da* e *à* escola. A primeira se refere à violência que ocorre na instituição escolar, tendo esta como palco e sem ser a geradora do conflito; a segunda se refere à violência que a escola perpetra nos alunos por meio de atitudes dos adultos que nela trabalham; a terceira se refere à violência que é dirigida ao prédio e ao quadro de funcionários da escola, caracterizada quando os alunos e as alunas depredam-na fisicamente ou agredem os funcionários. Para Charlot (2002), a violência *à* escola deve ser pensada junto à violência *da* escola aparentemente por inferir que a primeira venha em resposta à segunda.

A separação proposta pelo autor permite particularizar e esmiuçar o fenômeno que se coloca como nosso objeto de análise, a violência de gênero e de sexualidade. Porém, pensar a violência *na* escola apenas como palco para sua expressão, nos parece descolar a responsabilidade que ela tem na própria produção da violência. Em outras palavras, corre-se o risco de compreender a violência como um fenômeno produzido fora dos muros da escola e cuja manifestação apenas eclode ali, maculando uma instituição idealizada, romanticamente entendida como redentora e honrada.

Lembrando que nosso estudo sobre a violência está relacionado às normas hegemônicas de gênero e à heteronormatividade, o interesse maior recai na violência gerada a partir de valores e fatores estruturantes da sociedade, bem como políticas educacionais e públicas quanto à temática, engendrada na escola. Dessa forma, cabe considerar que a escola é legitimadora e produtora de violência, por exemplo, quanto à questão do gênero e, conseqüentemente, os conceitos (ou percepções) sobre violência,

indisciplina e autoridade devem ser destacados a partir de preconceitos e discriminações. Com isto, Charlot (2002, p. 436) argumenta que “a violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo é também de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica”.

Estes trechos permitem pensar as relações entre os tipos de violência (*na*, *da*, *à* escola) não apenas de forma separada, mas também de maneira relacionada. A violência *da* escola e *à* escola não ocorrem *na* escola? Ao passo que esta relação se torna possível, se torna também impossível pensar a escola como instituição dissociada da sociedade, significando que a visão romantizada desta pode não ser apenas neutra frente a situações violentas, mas também, por esta neutralidade, se tornar a perpetradora de violência. Assim entendemos que a violência *na* escola não só pode, como deve ser relacionada à violência *da* escola.

A escola e a sociedade quando pensadas a partir da perspectiva liberal, conforme apontam Kohatsu e Dias (2009), tendem a ser vistas de forma dicotômica: ora essa perspectiva defende a escola como independente da sociedade, ora encara a escola como reprodutora das condições sociais, implicando em uma passividade da escola frente à sociedade, sendo influenciada por condições exteriores a ela. O autor e a autora propõem que a relação entre escola e sociedade deva ser pensada sob aspectos mais amplos, no que se refere às condições históricas e objetivas das escolas, como nas contradições que tais condições geram, como uma forma de entender que as contingências da violência podem tanto insurgir de dentro como de fora da escola, compreendendo que a própria civilização e os modos de produção têm contribuído para a constituição da subjetividade dos indivíduos. Ressaltamos que a compreensão da escola como parte da sociedade e desse modo produtora de uma cultura escolar tem a possibilidade de nos colocar em uma posição de resistência à violência.

2.1 Mobilizando conceitos de violência

Antes de nos determos propriamente nos conceitos sobre violência, salientamos que da mesma forma que são relevantes as diferenciações apresentadas acima, outras diferenciações necessitam um olhar mais cuidadoso. Abramovay e Rua (2002)

coletaram percepções de autores brasileiros e estrangeiros, em geral da Europa e Estados Unidos, e o seu estudo demonstra que existem muitas diferenciações quanto aos tipos de violência, que por sua vez diferem dos apresentados por Charlot (2002). A fim de mapear estudos sobre violência que dão maior ou menor gravidade a este fenômeno para examinar mais detidamente algumas das definições ali presentes e, acreditando na possibilidade de tecer uma crítica, comentaremos a seguir alguns dos autores visitados na pesquisa de Abramovay e Rua (2002).

Chesnais (1981, *apud* Abramovay e Rua, 2002) delimita três tipos de violência às quais hierarquiza enquanto mais e menos graves segundo o custo social. A violência física, baseada no código penal, é para o autor a mais grave de todas e a única que apresenta a concepção etimologicamente correta, pois atenta contra os bens mais preciosos das pessoas que são a vida, a saúde e a liberdade. As outras duas se referem à violência econômica e simbólica respectivamente, e consideradas pelo autor como menos graves. Charlot (1997, *apud* Abramovay e Rua, 2002) amplia o conceito de violência escolar na medida em que a classifica em três níveis: violência (que inclui agressões físicas e vandalismo), incivilidade (grosserias, humilhações e falta de respeito) e violência simbólica ou institucional (ensino como desprazer), considerando difícil a tarefa de conceituar violência escolar, pois o significado pelas partes é variável.

Na investigação de Galvão et al. (2010) foram analisadas diversas pesquisas que tinham como objetivo investigar violências nas escolas. Dentre as pesquisas comentadas, duas delas que trataram sobre os diferentes significados de violência para professores e alunos nos interessam particularmente, já que evidenciam algumas divergências sobre o entendimento para um e para outro grupo. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram aplicados questionários para professores de duas escolas privadas (uma confessional e uma leiga) e uma pública (Oliveira, 2003; Oliveira; Gomes, 2004 *apud* Galvão et al., 2010) e para os alunos destas escolas (Fernandes, 2006 *apud* Galvão et al., 2010). Os resultados mostraram que as opiniões divergem em alguns pontos. Quanto a insultos, chantagem a outros alunos e atos de conotação erótica com colegas, os resultados mostram que os professores consideram muito graves tais atitudes enquanto os/as alunos/as consideram pouco graves. Outros dados da pesquisa de Fernandes (2006, *apud* Galvão et al., 2010) mostram divergência entre a percepção de

alunos e professores quanto à comparação que os/as docentes fazem dos/as discentes em público, demonstrando que os/as professores/as tendem a ser mais lenientes com suas atitudes e mais severos quanto às atitudes violentas dos/as alunos/as contra eles. Outra pesquisa (Silva, 2004 *apud* Galvão et al, 2010) demonstrou que a percepção dos/as docentes é a de que a violência adentra a escola, o que sugere que a violência é exterior, além disso os professores acreditam que as famílias e as frágeis estruturas familiares teriam grande responsabilidade na educação dos alunos contra a violência.

Com base nas pesquisas apresentadas fortalecemos a hipótese de que em muitos casos a violência *da* escola se relaciona com fato de os professores não considerarem a possibilidade de que as medidas institucionais, ou mesmo as suas próprias atitudes possam ser violentas ao tratarem com os alunos/as, responsabilizando os fatores externos pela violência destes/as. É possível que tais dados apontem para uma concepção entre a escola e a sociedade, em que a primeira seria passivamente influenciada pela segunda. Somente para reiterar o argumento da ruptura entre escola e sociedade, entendendo a primeira enquanto impossibilitada de encontrar contradições na segunda, Lopes e Galvão (2004, *apud* Galvão et al., 2010) constataram que os/as docentes tinham preconceito contra o local onde os/as alunos/as moravam e onde a escola estava localizada, o que se configura como mais um obstáculo à percepção e consequente alteração nas condutas do próprio corpo docente na medida em que tais preconceitos impedem a experiência concreta destes professores com os alunos reais e com isso, se perde a oportunidade de refletir sobre esses alunos bem como sobre a própria prática docente.

Abramovay e Rua (2002) mostram que para Dupâquier (1999), *bullying* não é entendido como violência, mas como “agressividade ou padrões de educação contrários às normas de convivência e respeito para com o outro” (Abramovay e Rua, 2002, p. 74). Como trataremos de bullying mais adiante, adiantamos o quão problemática é a redução deste fenômeno ao âmbito da agressividade, primeiro porque sugere que se trataria de uma atitude isolada em prol da auto-conservação e em segundo porque reduz o fenômeno ao âmbito individual, endógeno empobrecendo o seu entendimento. Além disso, reduzir o fenômeno à contrariedade às normas nos parece ratificar o ato de transgressão como algo sempre negativo, na medida em que considera que um padrão

deva ser seguido, como se a escola tivesse a função de produzir indivíduos em série. Para Dupâquier (1999, *apud* Abramovay e Rua, 2002, p. 74), são considerados atos de incivilidade:

delitos contra objetos e propriedade, como estragos em caixas de correspondências, quebras de portas e vidraças, danificação das instalações elétricas, elevadores, móveis e equipamentos, prédios e veículos. Ressalta o comum quanto à danificação proposital de cabines telefônicas até a provocação de incêndios e pichações. As incivildades contra as pessoas podem tomar forma de intimidações físicas (empurrões, escarros) e verbais (injúrias, xingamentos e ameaças).

Tais atitudes, consideradas incivildades, são atitudes violentas contra a escola e contra as pessoas (*à* e *na* escola), o que poderia sugerir atos de oposição à ordem, de modo a descarregar o ódio que possa ter vindo de uma violência *da* escola, evidenciando também a compulsão em destruir algo que ameaça. Coadunado a isso, as autoras mencionam também a teoria das “*Broken Windows*” que se refere à ideia de que depredações e atos “transgressores” ocorrem com mais frequência em certas vizinhanças³ e escolas em regiões mais pobres (proposta por Skykes, 1995 *apud* Abramovay e Rua, 2002) o que sugere que estas sofram violência porque ninguém as observa. Com isso é possível inferir que cabe no imaginário de muitos que a solução para a violência reside em ter algum agente inibidor que possa punir. Tal concepção vai na direção oposta à que Adorno (1995) propõe, uma vez que se para este autor a questão do enfrentamento da violência passa pela autorreflexão, para as propostas comportamentais acima apresentadas a solução da questão estaria na presença de autoridades externas, o que, repõe a violência, agora em termos de submissão.

Candau, Lucinda e Nascimento (2001) trazem a violência como um fenômeno com muitas causas e de diferentes origens relacionadas ao contexto social. Este, organizado como está e como vem se constituindo, mobiliza o aparecimento de situações violentas, pois as autoras avaliam que estamos em um processo de desintegração social e a difusão de valores individualistas. Dentre as situações destacamos

o intenso processo de urbanização, as migrações internas com suas consequências de desenraizamento social, cultural afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a escandalosa concentração

³ A teoria original foi proposta por James Q. Wilson e George Kelling e sugere que as vizinhanças mais abandonadas estejam mais sujeitas a sofrer crimes, segundo Abramovay e Rua (2002).

de renda, a crise ética, o aumento da exclusão e do desemprego (Candau, Lucinda, Nascimento, 2001, p. 14).

Tais elementos, para além de fatores estruturais, possibilitam constatar o desenvolvimento da sociedade administrada, que traz consigo a barbárie por meio da dominação exercida por sua institucionalização, garantida pela racionalidade instrumental (Silva, 2015). As autoras apresentam tais condições e as discutem à luz do mercado enquanto centro da estrutura social que leva à produção de uma lógica excludente e seletiva desviando-nos da construção de uma sociedade justa, democrática e solidária. Tal panorama vai se configurando como hostil ao desenvolvimento das relações entre os indivíduos já que as mercadorias têm supremacia diante destes. Ao dialogar com Silva (2015), se verifica que esta sociedade produz a violência que, desemboca na escola, já que esta tem tendido a reproduzir ou preparar para o trabalho, mas o trabalho dentro deste contexto social. Assim, a necessidade de resistência é imperativa na medida em que se considera a pressão que esta exerce sobre os indivíduos em que pesem as relações entre indivíduo e sociedade e escola e sociedade, no âmbito institucional e no âmbito da violência escolar.

Considerando que as políticas neoliberais, na tentativa de instituir cada vez menos a participação do Estado no provimento de educação e conservação dos espaços públicos de ensino, Candau, Lucinda e Nascimento (2001) citam pesquisas que correlacionam a má conservação dos prédios escolares com a depredação destes. As autoras caracterizam esta situação como uma “violência à escola”. Interessante notar que a ausência de investimento na conservação da escola não seja identificada pelas autoras como uma forma de violência, mas apenas a depredação seja vista como tal. Ao estabelecer uma relação causal, as autoras perdem a possibilidade de verificar outros elementos objetivamente atuantes na realidade escolar? Desta forma, mesmo pesquisas que buscam analisar a questão levando em consideração uma relação mais ampla entre as políticas públicas e a violência escolar podem ter como resultado uma suposta crítica que não emancipa, mas meramente reproduz fortalecendo a ideia da influência da sociedade sobre uma escola que é passiva, ganhando força o discurso da desvalorização e do descaso com a educação (especialmente a pública), e fortalecendo o conformismo. Nesse sentido, entender os elementos estruturantes da sociedade que incidem na escola se faz necessário quando a apropriação deles se dá para além da constatação. Adorno

(1995b), em “Educação e Emancipação”, alerta para a tendência à heteronomia na sociedade e que se reverte numa existência já estabelecida. Nas palavras do autor:

De uma maneira geral afirma-se que a sociedade, segundo a expressão de Riesman, ‘é dirigida de fora’, que ela é heterônoma, supondo nesses termos simplesmente que, como também Kant o faz de um modo bem parecido no texto referido, as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existisse precisasse existir dessa forma (ADORNO, 1995b, p. 178).

O frankfurtiano atenta para o conceito de função ou papel, que se converte em padrão social tornando-se normativo, adentrando as instituições e permeando a discussão da educação política. Portanto, segundo ele, a energia motora da educação deve ser gerada a partir da contradição e para a resistência, e em decorrência disso, permitir que cada um se valha de seu próprio entendimento a fim de lidar com a irracionalidade.

Assim, o “refletir” vai além do entendimento dos alunos sobre o conceito de “bem público”, que segundo Fukui (1992, *apud* Candau, Lucinda e Nascimento, 2001), se faz como um importante alerta aos alunos sobre os prejuízos e custos causados pelas depredações. Em que medida a relação depredação-prejuízo ganha sentido em um contexto de violência escolar? Em uma sociedade oprimida e cuja violência ao patrimônio público poderia estar justamente atrelada ao descaso do Estado subjugado pelos interesses do capital, qual o sentido de evocar a defesa do opressor para sanar a problemática da violência? Ao chamar à baila a relação dialética entre escola e sociedade esta contradição deve obrigatoriamente ser desenvolvida, inclusive porque os estudantes depredam a escola como uma tentativa de denunciar (protesto motivado⁴) o descaso do Estado com a Educação e a violência com que a escola enquanto instituição os trata. A orientação proposta acima, não só perde sentido como não resolve o problema e se configura como mais uma violência da escola, por fazer vistas grossas ao enfrentamento da questão.

Entender as causas apresentadas por Candau, Lucinda e Nascimento (2001) é de grande importância uma vez que esta sociedade administrada, cujo principal objetivo é a sua própria manutenção tem um “impacto psicológico provocado pela exposição

⁴ O termo aparece em Peralva, 1997 *apud* Candau, Lucinda e Nascimento, 2001 e se refere à depredação enquanto resistência às normas estabelecidas.

continua dos indivíduos impotentes à força descomunal da sociedade administrada provoca semelhante deterioração da subjetividade” (SILVA, 2015, p. 36) e consequentemente os caminhos a serem apontados para a redução da violência escolar devem considerar isto.

Candau, Lucinda e Nascimento (2001) salientam a necessidade de o Estado, sociedade e educadores valorizarem a educação e fortalecerem o papel da escola. Este discurso, já há muito desgastado, parece não conseguir refletir a contento sobre a questão da violência. Ao entender a relação entre escola e a sociedade dessa maneira, enveredando por caminhos neoliberais, conclamar o Estado, a sociedade e os educadores a um movimento de valorização soa novamente como uma tentativa que apela a uma consciência inexistente, já que, salvo engano, ainda não permite conclamar à reflexão sobre o próprio sistema neoliberal, reduzindo à adesão a ele. Se não é de tamanha ingenuidade, se assemelha a uma tentativa de isenção da responsabilidade para com a crítica capaz de apontar as contradições e provocar reflexões.

Não diferente das autoras supracitadas, Patto (2005) considera o problema da baixa remuneração, da má formação e das péssimas condições de trabalho que professores/as estão submetidos/as devido ao descaso do Estado com a educação popular, refletindo o ideário neoliberal e a manutenção da hierarquia entre classes. Todavia aponta como fundamental que os que trabalham na escola tomem consciência da perversa dinâmica educacional imposta pelas políticas de Estado, assim como o lugar imputado à educação, evidenciando os mecanismos violentos que marcam a escola como reprodutora de uma violência social que busca homogeneizar estudantes tendo como base um só modelo. A autora evidencia que o aluno não é o causador dos males da escola, mas sim os procedimentos punitivos, cerceadores, humilhantes e vexatórios, motivados por valores preconceituosos e estereotipados. Talvez esta perspectiva analítica permita desvelar que a instituição escolar, por se encontrar no sistema neoliberal, possa se valer de uma reflexão maior a fim de entender as relações que a escola guarda com a sociedade.

Tomada esta consciência cresce a possibilidade nos/as educadores/as de proposição de ações que vão além de “projetos que pintam fachadas democráticas. Não basta abrir os portões das escolas nos fins de semana e diminuir as estatísticas policiais

de agressão contra elas para considerar resolvido o problema da violência nas escolas” (PATTO, 2005, p. 38). A isso ela coaduna a crítica tecida às chamadas “culturas de paz” instauradas nas escolas a partir de dinâmicas e jogos cooperativos, que de nada adiantam caso as relações não se pautem por princípios humanistas, visto também que as chamadas culturas de paz, do modo como são propostas, recaem na violência descolada dos valores (preconceituosos, humilhantes, vexatórios, discriminatórios) socialmente compartilhados e difundidos.

A pesquisa realizada por Candau, Lucinda e Nascimento (2001) em escolas inseridas em contextos de violência na cidade do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, em que foram coletados depoimentos e percepções de professores sobre o que entendem por violência, esses relataram basicamente uma violência externa à escola, seja de cunho familiar ou decorrente do narcotráfico. Com isso não se trata de desconsiderar a violência externa, já que esta pode se desdobrar *na* escola. É oportuno frisar que poucos/as profissionais consideram a escola como geradora de violência, e esse é um ponto nevrálgico.

A partir do exposto e do problematizado, tivemos como objetivo explicitar a necessidade de descolamento dos discursos redentores e responsabilizadores dos agentes exteriores à instituição escolar, como se esta não fosse um lugar em que a violência seja produzida ou desdobrada. Em sua relação com a sociedade, a reflexão se faz necessária para que se possa dimensionar a partir de uma situação real e multicausal, os vários matizes da violência, seja em sua relação com os valores, discursos ou dispositivos da sociedade administrada, seja a partir do entendimento da subsunção da escola a situações de violência externa ou ainda a partir da responsabilidade sobre a violência *da* escola, as mensagens a partir da violência *à* escola e o fortalecimento da violência *na* escola. Criar uma cultura de direitos humanos, sem a percepção da escola como violenta ou abordar direitos humanos sem considerar criticamente as relações materiais, históricas e dialéticas entre escola e sociedade, reduz-se à proteção dos *humanos direitos*, enquanto esquema arraigado (Adorno e Horkheimer, 2006c), ou em solução behaviorista, uma vez que a criação de uma cultura estaria restrita somente à escola como um sistema independente da sociedade em que está inserida.

2.2 Violência e Indisciplina

Se perguntarmos às pessoas inseridas em contextos escolares quais são os maiores problemas enfrentados no seu cotidiano, certamente a indisciplina será mencionada. É possível que se solicitados/as a descrever uma situação de indisciplina, os/as profissionais recorram a eventos de ataque ao patrimônio, interrupções, provocações, afronta a funcionários/as, entre outros, que poderíamos facilmente identificar como episódios de violência. Da mesma forma, muitas das pesquisas da última década sobre violência escolar apontam que esta é uma queixa frequente dos profissionais da educação (ELBA e BARRETO, 2018; LOPES e GOMES, 2012; SANTOS e ROSSO, 2014). Partindo destas hipóteses, algumas questões vêm à tona. Os alunos/as indisciplinados/as são os/as mesmos/as que são considerados violentos? Quais nuances/atitudes/elementos/práticas estruturam as situações de indisciplina? Em que medida divergir das normas de gênero e da heteronormatividade são consideradas atitudes indisciplinadas pelos/as adultos e pelos/as alunos/as na escola?

Estas questões serão norteadoras deste tópico, pois as relações escolares não se desenvolvem de maneira linear ou desprovidas de complexidades em seus meandros. Cabe, portanto, problematizar neste estudo as bases em que episódios de indisciplina e violência se (con)fundem nas instituições de ensino, de modo a articular as relações que se estabelecem entre ambos e assim desvelar hierarquias e dispositivos que legitimam práticas violentas. Contudo, as relações entre divergência das normas de gênero, heteronormatividade e indisciplina serão analisadas amiúde a partir dos dados coletados nas escolas visitadas e discutidas nos capítulos 6 e 7.

Dentro do entendimento formulado pelo senso comum sobre indisciplina como contraposição às normas e à ordem estabelecidas, interessa-nos o desenvolvimento dos conceitos de crime, agressão e violência propostos por Santos (2009), na tentativa de localizar a indisciplina nessa rede. A autora parte das ideias positivistas de Durkheim para discorrer sobre o primeiro conceito entendendo que a abordagem esteja voltada para uma visão liberal burguesa, estando sua ideia fundada não apenas em desacato ou transgressão da norma de convivência coletivamente construída, mas “em atos universalmente reprovados pela sociedade, pois afeta a consciência moral de uma nação e produz, em toda parte, a mesma consequência: a pena” (SANTOS, 2009, p. 14). É

também trazido pela autora que dentro desta perspectiva impera a adequação do sujeito aos códigos e leis para sua vida em sociedade, são passíveis de punições. Se de um lado essas regras ao serem desobedecidas ou transgredidas ferem o código estabelecido pelo coletivo, por outro evidencia uma contradição entre estes códigos e a tentativa de adaptação do sujeito. perceptível no texto a valorização exacerbada das leis e códigos na tentativa de coibir atitudes criminosas, ou por que não, transgressoras. O uso do termo “transgredidas” aqui se faz proposital, pois o utilizamos no sentido da negação de uma postulação positivista, conforme trazem Adorno e Horkheimer (2006) em sua *Dialética do Esclarecimento* em que fazem a negação aos preceitos deste paradigma da ciência e a sua impossibilidade de levantar as contradições dos objetos. A escolha epistemológica desta autora ao tratar de crime aponta a pena como consequência, o que também é visto à exaustão nas escolas – o castigo e a punição, considerando que a sociedade é administrada dentro dessa sequência lógica. Já a análise de Adorno (1995c) denuncia a escola enquanto instrumento de “integração civilizatória” e por mais que seja inconcebível o uso de força física, ela encontra o “suporte potencial da violência física” na tentativa de impor as determinações sociais. Sobre a punição, Adorno (1995c, p. 107) escreve: “Só é possível esperar alguma mudança nesse complexo a que me refiro quando até o último resquício de punição tiver desaparecido da memória escolar, como parece ser o caso da maior parte dos Estados Unidos”. Nesta esteira a punição enquanto forma de conter os crimes sociais, ou indisciplinas escolares, não parece ser suficiente para o entendimento de suas causas. Pode não ser suficiente, pois não leva a todo momento à tomada de consciência, sendo reduzido ao comportamentalismo. Assim, a materialidade histórica é esquecida e o objeto carregado da reposição da heteronomia. e mais, de posse da explicação sobre crime para Durkheim à luz da lei social natural, é notável a retirada deste conceito de sua materialidade histórica, empobrecendo-o e fortalecendo a punição enquanto solução para o problema.

Ainda que considere a escola enquanto espaço de formação dos indivíduos, Adorno (1995c) também a considera a educação escolar como agente moldador de sujeitos e neste segundo caso, fortalece o argumento de que a rigidez com que as normas e leis são concebidas, também na escola, intensifica a gravidade das transgressões, justamente pela proporcionalidade que guarda com a massificação que

nega as particularidades que compõem a universalidade; e aí a relação entre crime e indisciplina ganha corpo e a violência *da* escola busca justificar-se enquanto dispositivo regulador. Em face disso se esfaca a obrigatoriedade com que se relaciona aluno/a indisciplinado/a à aluno/a violento/a, e cabe a pergunta: um/a aluno/a considerado/a não indisciplinado/a é percebido/a como violento/a?

O pensamento reduzido ao fim em si, em que a possibilidade de sua negação inexistente, relativiza ações e comportamentos (quanto à violência, por exemplo) e na medida em que restringe violência a agressão física, minimiza as violências simbólicas, que são reiteradas pela hierarquia que a própria escola constrói. A violência a que são expostos alunos e alunas e que por não se mostrarem físicas, e que, por fazerem parte de um conjunto de regras da própria instituição, passam muitas vezes despercebidas. Apesar das críticas tecidas contra o uso indiscriminado das leis e normas e a consideração de seu caráter central como resposta às situações de indisciplina, é mister salientar a importância das regras como forma de manutenção da cultura, inclusive para a repressão e/ou o deslocamento da agressividade humana, muito embora, de acordo com Freud (1929/2006) esta opere como forma de manutenção da vida.

Pensar na relação professor/a-aluno/a requer pensar na relação escola-sociedade, pois a segunda, em uma perspectiva emancipatória, deve considerar a ideia de particular e universal como conceitos que possibilitam a reflexão sobre o privilegiar um sujeito em detrimento a outros. Se a relação professora-aluno/a é crucial para entender a indisciplina, a relação entre pares também é. Se a primeira visa considerar o entendimento da indisciplina como resistência, a segunda oferece subsídios para atentar à transferência de autoridade. Em outras palavras, as relações entre professores/as e alunos/as devem ter sempre a relação entre particulares e universais, de modo a evitar a manutenção de hierarquias. Tal preocupação se encontra fundamentada em pelo menos três formulações. A primeira de Adorno (1995a) sobre a identificação cega com os coletivos remete à necessidade de se contrapor a qualquer tipo de coletivização cega, que exigem a rituais de entrada a grupos, ou ainda a referência a uma identidade unificadora, que traduzida em costumes, persegue os que não fazem parte dela. A segunda pode ser recuperada a partir do primeiro elemento do antissemitismo em que Adorno e Horkheimer (2006) aludem ao problema do preconceito intimamente

relacionado a colocar cada sujeito em seu lugar na(s) hierarquia(s), fazendo com que os mais ao topo dela(s) cumpram o papel de sempre mantê-la, ou seja, desejem manter a ordem estabelecida. Na terceira, Freud (2011) aponta que a formação das massas implica na redução da capacidade intelectual e aumento da afetividade em que, unidos em grupo que partilha alguma identificação, há também o ganho da sensação de invencibilidade. Nesse sentido, podemos entender que os indivíduos se colocam em uma posição de regressão a um estado primitivo, em que se nega a cultura enquanto possibilidade de formação do Eu e da moral, assim como a satisfação de desejos.

Se a indisciplina pode ser entendida como resistência, “disciplina torna-se, então, vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer” (AQUINO, 1996, p.53). A disciplina é aqui entendida como a formulação de um contrato pedagógico e portanto referente ao tratamento do conhecimento, enquanto tarefa inalienável da escola, tendo a resistência (indisciplina) como a provocação necessária ao fortalecimento de vínculos por meio do conhecimento e da desmistificação do/a aluno/a idealizado/a. Para além deste entendimento, é crucial considerar a relação entre escola e sociedade abarcando contradições sobre modelos hegemônicos e privilegiados repensando as relações, das quais destacamos as relações de gênero e suas relações com a sexualidade. Para além do contrato pedagógico, o vínculo entre professor/a e alunos/as deve advir da relação humana, que considere a *indiferença enquanto equação da igualdade* (Safatle, 2013), mais como uma forma de compreender como as diferenças aproximam os indivíduos, do que como as diferenças os segregam criando a necessidade de “tolerar”.

Freud (2010), postula que a manutenção da vida humana depende das imposições da cultura, que operam para inibir a agressividade inerente aos indivíduos, instigando-os a estabelecerem identificações entre si. Este ponto é importante, pois a identificação pode se dar de maneira construtiva, na qual a mimese acontece, ou destrutiva (falsa mimese), sendo esta última mais presente em situações que a cultura oferece menos elementos para identificação e diferenciação. Adorno e Horkheimer (2006c) chamaram de “falsa mimese”, por entender que a aproximação do outro se dá de maneira destrutiva, em que não mais é possível ao sujeito devolver ao objeto o que dele recebeu, perdendo a capacidade de se diferenciar, fazendo com que a ausência de

pulsão se mostre como compulsão, onde a própria infelicidade é projetada e a necessidade de destruição emerge. Os autores alertaram que os alvos da destruição são intercambiáveis e vítima e agressor participam deste mesmo ciclo funesto. Ainda sobre a dificuldade de encontrar na cultura elementos de diferenciação, Adorno e Horkheimer (2006c) cunharam o conceito da mentalidade do *ticket* que pelo qual é permitido compreender que na sociedade industrial (da produção em série) a estereotipia tem ganhado espaço e a capacidade de julgar vem se perdendo de encontro com os modelos e palavras de ordem dadas, restringindo cada vez mais a capacidade interna de censura. Esta situação nos remete ao advento de um modo muito frequente de violência escolar: o *bullying*, que trataremos mais adiante.

Desta forma, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente deve ser o centro das atenções associando-o imediatamente à violência escolar. É possível identificar nas manifestações de resistência nas relações escolares e sociais tanto sinais de um modelo também autoritário de relação e de destruição do outro como sinais de inconformidade com a ordem opressora estabelecida.

2.3 Violência e Autoridade

Se no cotidiano escolar a indisciplina é em maior medida associada ao não cumprimento de regras e em menor medida entendida como questionamento das normas e relações estabelecidas na escola e à recusa de ordem dada por uma figura compreendida como autoridade, que relações guardam autoridade e violência escolar? Quem detém a autoridade na escola e quem concede essa posição? Estas perguntas servem de ponto de partida para a presente análise na tentativa de estabelecer diálogos, considerando a relação que a escola estabelece com a sociedade em sua materialidade histórica e dialética.

Considerando o valor atribuído às normas e leis, conferido pelo pensamento liberal e burguês, afinado e simpático ao modo de produção capitalista, cujo compromisso é com o acúmulo de capital e com a subsunção dos sujeitos à sua lógica perversa, não é possível pensar em uma escola descolada dessa sociedade e administrada sob esta égide. Kohatsu e Dias (2009) discorrem sobre a homogeneização voltada à execução técnica e denunciam o caráter adaptador da escola a uma sociedade

em que todos devem ser iguais para atender às demandas do mercado. Os autores também indicam que nesse processo a cultura vai perdendo elementos de diferenciação e vai compondo elementos de massificação, levando o sujeito a buscar segurança para sua fragilidade no coletivo ao mesmo tempo em que procura a destruição de tudo o que parecer ameaçador, o que é reforçado pela competição encorajada nas instituições de ensino. Casco (2009) reforça a tese de que a escola, em seu caráter homogeneizador, desconsidera as particularidades discentes e chama atenção aos dispositivos pedagógicos disponíveis que objetivam a

transmissão dos conhecimentos – como os exercícios, as exposições de conteúdos e as avaliações –, bem como os visam o controle de comportamentos – como as repreensões, as exposições públicas de crianças com dificuldades de aprendizagem –, tende a excluir aqueles que não alcançam os padrões requeridos por essa racionalidade (CASCO, 2009, p. 56).

Em importante artigo que discute sobre os reflexos da autoridade do professor nas relações entre pares, Casco (2009) traz à baila a pesquisa de Donohue, Perry e Weinstein publicada em 2003, em que os pesquisadores analisaram práticas pedagógicas centradas nos(as) alunos(as) e nos(as) professores(as). Ao considerar o aluno como centro, os(as) alunos(as) apresentaram menos atitudes antissociais entre pares se comparado à centralização nos docentes, revelando que o(a) professor(a) enquanto detentor(a) do poder possibilita a criação de hierarquias de poder entre os alunos e as alunas.

Coadunado a isto, expõe por meio da pesquisa de Zanten (2000), que alunos(as) com bom rendimento escolar tendem a se relacionar com alunos/as com desempenho semelhante ao seu, assim como alunos(as) com desempenho mediano e baixo, o que demonstra claramente a segregação por meio de criação de coletivos que se sentem privilegiados em detrimentos de outros, conferindo-lhes permissões que não são concedidas aos outros. Nas palavras do autor:

Quando destaca um bom feito, o professor faz questão de nomear suas qualidades e apontar o responsável pela façanha. O semelhante do escolhido pode ganhar uma aura de notabilidade, torna-se um ideal a ser contemplado, almejado. O reforço ao seu valor individual, efetuado pela *autoridade professoral*, mostra bem quem está do lado do poder e pode *desfrutar seus privilégios*. Algo distinto acontece com os indivíduos pressionados por portar sinais que *expressam sua má adaptação: eles devem ser rechaçados* (CASCO, 2009, p. 62. grifos nossos).

Com estes destaques se faz imperativo marcar o quanto a violência pode advir *da* escola e se desdobrar *na* escola, lembrando os impulsos binários presentes na vida social que definem os rechaçados e os louvados (Casco, 2009).

Desta forma, os elementos sociais se mobilizam em prol de constituição de uma cultura voltada para a sociedade administrada são também expressos na formação escolar disciplinadora por meio da aceitação da autoridade professoral devido a construções sociais que legitimam esta forma de autoridade e esta relação de poder. Se Freud (2010) constata o mal estar causado pela civilização em prol de sua manutenção, seria o caso de considerar o mal estar causado pela escola também como parte de seu projeto civilizatório permanente? A cobrança de docilidade e obediência, tão importantes para a vida em sociedade configura mais uma nuance da violência causada pela escola, não apenas por impor regras – importantes para a formação do aparelho psíquico – mas ao tolher as possibilidades de identificação, solapadas pela adaptação a um modelo homogeneizador. Ao recorrer a Adorno e Horkheimer (2006c) se constata que um dos aspectos que endossou o antissemitismo foi a adaptação deficiente do povo judeu, ou seja a impossibilidade de serem incluídos em uma hierarquia e consequentemente contrariando a ideia de dominação, atraindo a fúria de seus algozes.

A sociedade que consagrou a técnica como racionalidade e como elemento central de suas bases imprime também à escola essa racionalidade. Essa, por sua vez, ao se encontrar subtraída da possibilidade de negação dessa lógica, perde seu caráter emancipatório via reflexão, como condição fundamental de combate à reprodução nefasta desta racionalidade:

Nesta ordem de reflexão, o exercício da autoridade do professor pode ser determinante para a formação de indivíduos sensíveis, críticos e resistentes às expressões da barbárie social, interessados na transformação social, assim como pode colaborar para a formação de indivíduos embrutecidos e coniventes com a violência (CASCO, 2009, p. 59).

O trecho acima é preciso em apresentar as consequências da autoridade do professor para a formação no indivíduo. Adorno (1995c) considera a desbarbarização da humanidade como objetivo também da escola, pois na medida em que a sociedade produz a barbárie, a escola possui a possibilidade de resistir a ela mesmo que minimamente. Para resistir à barbárie da sociedade é imperativo que a escola esteja a par de sua existência para poder fazer a crítica a partir das percepções de suas

contradições. Contudo, o frankfurtiano alerta que para este feito se realizar, a escola precisa se defrontar e refletir sobre seus tabus (representações sedimentadas coletivamente que atuam como a realidade).

Se a escola é uma das responsáveis pela integração civilizatória, há uma demanda da sociedade para que a escola ajuste os sujeitos e assim o professor se torna não apenas o agente desta moldagem, como também um modelo de comportamento a ser seguido. O professor enquanto agente socializante é utilizado como bode expiatório na medida em que aplica castigos por meio de seu poder como socialmente esperado e mais, provido do senso ideológico de justiça correndo o risco de, ao contrário, cometer injustiças (Adorno, 1995c).

As contradições que permeiam a escola ficam latentes quando a formação humana e a negação da sociedade em sua materialidade histórica são solapadas pela reprodução de modelos de comportamentos massificados que operam na manutenção de uma sociedade que se desgasta na medida em que é reiterada. Adorno (1995c) afirma que a realidade fica esfumada a partir das condições materiais sobre as quais a escola se organiza, assim como a atitude infantilizada do(a) professor(a) também reforça o descolamento da realidade na tentativa de produzir um mundo à parte dentro dos muros. Talvez uma das violências mais marcantes da escola esteja em não considerar os alunos e as alunas como sujeitos históricos, e com isso suas particularidades e humanizações são forjadas à luz da desumanização do(a) professor(a) e da escola, entendendo segundo Adorno (1995c, p. 112) que “para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social”.

O professor como modelo é inatingível e desumanizado, como pode ser percebido no trecho a seguir:

É difícil distinguir até que ponto tais tabus específicos são efetivamente apenas psicológicos ou até que ponto a práxis, a ideia do docente com a vida inquestionável enquanto modelo para os imaturos o obriga a uma ascese erótica maior do que ocorre em outras profissões, como, por exemplo, a do representante, para nomear apenas uma (ADORNO, 1995c, p. 108).

Repousa aqui a ambiguidade da figura do/a professor/a, pois se por um lado este/a é inatingível e desumanizado, por outro é entendido como representante da civilização. A reflexão permite a leitura da sociedade e da cultura como dotadas de

contradições e possibilidades de se identificar para se diferenciar (mimese) e em contrapartida, pode compreender a cultura e a sociedade como dadas, e consequentemente impossibilitando a identificação e diferenciação como mimese, mas como falsa mimese, homogeneização com potência destrutiva.

Adorno (1995c, p. 110) alerta para a relação em que “o professor e os alunos praticam injustiças uns em relação aos outros: aquele quando divaga sobre valores eternos, que na verdade não o são, e os alunos quando em resposta se decidem pela idolatria debiloide aos Beatles”. Valores eternos não porque caíram em desuso, mas porque são baseados em um ideal de ser humano desumanizado, inexistente e numa universalização de ser humano em que uma particularidade é tida como tal. Orientar-se e formar alunos a partir de um ideal de justiça é justamente o que não permite a percepção das injustiças, pois a realidade não encontra plausibilidade em tais divagações, já que esbarra nos mesmos modelos acabados e anacrônicos de estudantes.

Outro tabu remete à representação que o poder do/a professor/a desempenha sobre os/as alunos/as. O fato de o poder ser exercido sobre crianças, consideradas “seres civis não totalmente plenos” (Adorno, 1995c, p.103), pode ser considerado como uma paródia de poder, o que compõe o imaginário de trabalho servil. Dessa forma, a paródia confere ao poder docente um arremedo do poder verdadeiro, levando a escola a uma paródia de instituição, que embora importante para a formação dos indivíduos, não é considerada como parte da vida, mas a preparação para a vida.

Nota-se, portanto a complexidade do papel de autoridade a ser desempenhado pelo professor. Igualmente, a linha entre justiça e injustiça necessita se recuperar da cisão ocorrida com o fechamento do entendimento do que uma e outra podem significar, entendendo que elas não apenas se constituem em face uma da outra, como também comprometem a relação de autoridade, a qual envolve considerar particularidades dos sujeitos onde não cabe a relação binária e hierárquica.

A obra *Entre o passado e o futuro* de Hannah Arendt (1961/2016) propõe a discussão do conceito de autoridade buscando a gênese em Platão. Inferimos que tal recuperação se justifica a partir do entendimento da autora sobre a relação entre passado e futuro. No prefácio da obra a filósofa defende a tradição enquanto o fio que liga o

momento presente ao passado e ao futuro, como uma forma de conservar a memória para permitir o pensamento. Em suas palavras, “a memória, que é apenas um dos modos de pensamento, embora dos mais importantes, é impotente fora de um quadro de referência preestabelecido, e somente em *raríssimas* ocasiões a mente humana é capaz de reter algo inteiramente desconexo” (ARENDT, 2016, p. 31, grifo nosso). Desta forma, a tradição não pode ser entendida como sinônimo de retrocesso e mais, a memória possibilita o pensamento sobre em que condições o presente dará continuidade ao futuro.

Quando se discute o conceito de autoridade a partir de Hannah Arendt, é necessário destacar que este é recuperado tradicionalmente desde a Grécia Antiga e entendendo que muito dele foi influenciado pelo pensamento platônico. Neste ponto a tradição e a memória são cruciais para empreender uma busca material sobre o momento histórico em que tal conceito fora cunhado. Não desejando alongar esta exposição, mas entendendo sua importância para recuperar a ideia platônica de autoridade, é imperativo destacar que a autoridade naquele contexto, implicava o trato de assuntos políticos na *polis* (não seria uma *polis* se o poder fosse concentrado nas mãos de um só), por meio da instituição de leis, que permitiriam que as pessoas vivessem livres, mas submetidas a uma obediência, uma vez que as leis foram outorgadas de maneira despótica.

Em Arendt (2016, p. 129):

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. [...] Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado).

A importância deste trecho reside na clareza com que Arendt determina que autoridade e violência não podem ser confundidas e sequer compõem uma relação, refutando qualquer argumento de que a escola, em seu cotidiano deva exercer sua autoridade de maneira violenta.

Partindo de tal constatação, vale retomar brevemente a discussão sobre violência, a partir de Aquino (1998), já que ele propõe um diálogo com Arendt sobre autoridade. O autor o faz, recorrendo ao dicionário:

a qualidade que atua com grande impulso; força, ímpeto, impetuosidade (...) // intensidade (...) // irracionalidade // força que abusivamente se emprega com o direito // opressão, tirania // ação violenta // (jur.) constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou a deixar de fazer um ato qualquer; coação (CALDAS AULETE, 1964, pp. 4231-2 *apud* AQUINO, 1998, p. 13).

A partir do significado apresentado, o autor observa a ambivalência semântica como algo interessante, pois à primeira vista não encontra apenas negatividade no significado de violência, já que o desencadeamento de algo novo poderia, em certo ponto, ser considerado violento, da mesma forma que a manutenção de um estado qualquer. Aquino (1998) enfatiza que na definição jurídica de violência encontram-se os termos “constrangimento”, “obrigar”, ou “deixar” de fazer, evidencia-se algo de fato violento – talvez da forma negativa a que se contrapôs anteriormente. Contudo, argumenta que nas relações sociais baseadas em representações hierárquicas, a rigor, podem ser consideradas violentas na medida em que são transformadoras. Destacamos as palavras do autor a título de exemplo: “nesse sentido, pais e filhos são violentos entre si, da mesma forma que médicos e pacientes, sacerdotes e fieis, personagens televisivos e espectadores, professores e alunos” (AQUINO, 1998, p. 14). Cabe lembrar que Arendt (2016) também utiliza algumas destas comparações para debater a autoridade e salvo engano reitera a posição de conhecimento de um e falta de autonomia de outro para estabelecer esta relação; e desta forma não pode ser compreendida como persuasão ou coerção, ou violenta, no limite.

Reiteramos que mesmo estas relações sendo consideradas binárias (já que a hierarquia poderia de fato levar ao sentido jurídico de violência) na medida em que aos primeiros elementos citados nas relações (pais, médicos, sacerdotes, personagens televisivos e professores) são garantidos algum tipo de salvo-conduto ou permissão ou uma confiabilidade culturalmente aceita que pode ser cortinada em uma relação autoritária. A própria ciência positivista se baseia e confere legitimidade – e portanto impossibilidade de negação – de modelos fechados em si. Evidentemente não se pode afirmar o mesmo a respeito dos sacerdotes ou personagens televisivos, apesar destes últimos estarem (sem generalizar, mas cabe o cuidado) vinculados à indústria cultural,

em que a arte é tida como produto e corrobora cada vez mais para administração da sociedade. Relembramos que se estamos considerando a hierarquia pautada na autoridade discutida à luz de Arendt (2016), entendemos que esta seja a hierarquia emancipatória, uma vez que envolve conhecimento. Assim, não deve, imperativamente, ser confundida com a hierarquia entre iguais, cujo resultado é a dominação. Em outras palavras e sem esquecer que ambos sujeitos podem exercer sua autoridade de maneira autoritária ou emancipadora, a tese de Arendt (2016) se desenvolve a partir do entendimento de que a hierarquia se torna emancipatória quando, em uma relação, uma das partes se vale de conhecimento para mostrar o mundo. Por outro lado, se uma das partes se vale de ações coercitivas, a relação sucumbe à dominação.

A obediência adquire então uma nova leitura e advém de outra dinâmica de relação, implicando que a autoridade docente não possa ser transferida ao discente, no sentido de que este se sinta autorizado a coagir ou persuadir seus pares. Exatamente o contrário, enquanto iguais na hierarquia, e aqui o conceito de hierarquia já repensado, o fazer docente implica na proteção do aluno e na mostra do mundo.

Considerando a relação professor-aluno e entre pares, para abordar o conceito de autoridade baseado no pensamento de Hannah Arendt, é necessário ter em mente a crítica que a filósofa faz sobre a separação dos mundos das crianças e dos adultos, uma vez que estes o compartilham. Além disso, como em toda relação política que envolve a coerção de um grupo sobre outro e/ou sujeitos, a violência se estabelece, não sendo diferente com as crianças. Sob a justificativa de propor que as crianças desenvolvam autonomia, acaba-se separando seus mundos, na tentativa de “deixa-las resolverem seus próprios problemas”. A questão da autonomia ganha tintas mais fortes a partir de La Taille (1999), que apoiado no pensamento de Arendt recupera esta dimensão e a desenvolve sublinhando que exatamente a ausência de autonomia permite a submissão à autoridade; eis a resposta para a pergunta relativa à concessão da autoridade. Ela é de fato concedida em uma relação hierárquica, mas uma relação hierárquica que permita a emancipação - o que Adorno (1995b) ao recorrer a Kant, nomeou como saída da menoridade - e que não se dá coercitivamente ou persuasivamente. Neste contexto, a hierarquia emancipatória justifica que o(a) professor(a) lance mão do ordenar, lembrando de sua responsabilidade de mostrar o mundo. La Taille (1999) não se furta de

tratar das punições para conseguir a ordem, mas a coloca como um último recurso e não o primeiro, reiterando a proposição de Adorno (1995c) sobre a extinção da punição enquanto recurso, o que salvo engano reforça seu caráter comportamental – o oposto de emancipação.

Sobre isso, Arendt (2016, p. 230) destaca: “Assim, ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria”. Não bastasse tal justificativa, o problema maior é observado, conforme Casco (2009), que a criança pertencendo a uma hierarquia institucionalmente construída, se sente como a continuação da autoridade do(a) professor(a) fora do alcance deste(a), uma vez que teve sua autoridade legitimada nesta hierarquia.

Desenvolver o conceito de autoridade a partir de Hannah Arendt, significa entender que esta é conferida ao docente a partir da responsabilidade que este assume com o mundo apresentando-o ao (à) aluno(a), protegendo o(a) aluno(a) dele e protegendo-o destes(as) alunos(as). Assim, cabe ao(à) docente se comprometer com esse mundo e com o conhecimento sobre ele, o que consequentemente implica que a hierarquia entre estudantes não se sustenta, pois o compromisso com o mundo e sobretudo a proteção da criança remete à não tentativa de igualar os sujeitos, ou se preferirmos um termo frankfurtiano, adaptá-los. Não suficiente, quando Adorno (1995c) faz menção à expressão “tirano da escola”, utilizada para marcar o poder do professor considerando-o “irracionalmente despótico”, remete à representação deste como um sujeito desprovido de razão, sucumbido à racionalidade do poder, descolada do compromisso de se relacionar com o mundo das três maneiras apontadas por Arendt (2016), o que reforça a ideia da cisão entre escola e sociedade e consequentemente comprometimento da autoridade.

Consideremos que anterior à autoridade escolar, a criança conta com a autoridade familiar e que é dentro dessa família que os primeiros aspectos da constituição da autoridade serão construídos. Ao citar a adesão maciça do sujeito a sistemas autoritários, Matos (1989) recorre à análise de Theodor Adorno em que ele chama atenção a dois processos que concorrem a tal adesão: “a fragilidade do ego e o narcisismo”. A autora aponta que a família tradicional - que conserva valores pré-

burgueses ainda que em uma época burguesa - guarda "valores de lealdade pessoal e de fidelidade que supõem relações emotivas nas quais entram em jogo as pessoas enquanto tais. A divisão dos papéis no interior da família fazia do pai um patrão que não podia ser benévolo [...] (MATOS, 1989, p.175)". Nesse sentido, apoiada no "Eclipse da Razão" de Max Horkheimer, Matos aponta que a autoridade do pai aparecia de forma mais atenuada, com traços humanos que podiam ser imitados e os pensamentos discutidos e (re)considerados. Desta forma, entende-se que essa família guardava possibilidade de formar indivíduos capazes de se emancipar, o que nos interessa, pois esse "modelo de família" da mesma forma em que representava a figura paterna como uma figura de autoridade e ameaça de castração também significava a proteção. A partir desta exposição, Adorno (1995b, p. 177) corrobora:

É o processo - que Freud denominou como o desenvolvimento normal - pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para não ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao seu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas.

Matos (1989) aponta ainda que a família contemporânea, com a perda da figura paterna de autoridade e da materna como representação do amor ilimitado, favorece o advento de uma personalidade narcísica em que a possibilidade de emancipação cede lugar ao autoritarismo e totalitarismo. Com isso "Hoje a criança não experimenta mais o amor ilimitado da mãe, tampouco respeita a figura paterna, e a imunidade de crítica de que gozava na família migra para as **instituições sociais** (MATOS, 1989, p. 177. grifo nosso)".

Ainda sobre a formação psíquica do indivíduo no que tange à autoridade é necessário recuperar o questionamento a respeito da possibilidade de desenvolvimento da autonomia. Qual seria a linha tênue que separa a relação com a figura de autoridade como dominação ou como emancipação? Recuperando o que foi exposto até o momento, a primeira forma estaria mais relacionada à imposição entre iguais, já que a concessão ficaria restrita à dominação. Entretanto, quando o conhecimento é investido, é possível notar a possibilidade de emancipação, ainda que com alguma dominação investida. Quando se pensa em violência no processo de desenvolvimento da autonomia, não podemos deixar de constatar que a aprendizagem é, em alguma medida,

uma ação violenta; o que não podemos perder de vista é a serviço de quê esta dominação opera: se da repetição da dominação ou da autonomia. Nesse sentido, dominação e emancipação aparecem concomitantemente e Matos (1989) identifica que assim a família tradicional trazia em suas relações a possibilidade emancipatória.

Do mesmo modo, Freud (2006) em sua teoria sobre o complexo de castração e o complexo de Édipo, embora sejam ambos eventos violentos para o indivíduo, contribuem para seu desenvolvimento psíquico, uma vez que é decorrente deste último o abandono do interesse narcísico pelos seus órgãos sexuais, no caso dos meninos. Nas meninas, o sentimento narcísico está relacionado à humilhação sentida pela ausência do pênis, o complexo de castração. No desenrolar da trama edípica, a agressividade como forma de satisfação de desejos acaba encontrando com o medo da perda do amor e da proteção. Amor e proteção são citados por Matos (1989) ao tratar da família tradicional. Antes de prosseguir, entretanto, uma ressalva: constatar as características da família tradicional não significa defender o retorno da família patriarcal, mas antes indagar sobre os mecanismos de dominação que sustentam o fortalecimento da heteronomia e do enfraquecimento do indivíduo (Correa, 2017).

Partindo das palavras do poeta-filósofo Schiller, de que “a fome e o amor sustentam a máquina do mundo”, Freud (2010) constrói a ideia de que o amor tem como função principal a manutenção da espécie e assim, procura por objetos para dirigir a libido. Na procura por objetos a libido é direcionada para o exterior, o que em outras palavras, significa que o impulso de autoconservação passa a ser levado também ao exterior sob a forma de amor ao outro. Para Freud (2010, p. 94): “se [o indivíduo] perde o amor do outro, do qual é dependente, deixa também de ser protegido contra perigos diversos, sobretudo expõe-se ao perigo de que esse alguém tão poderoso lhe demonstre a superioridade em forma de castigo”. Se o complexo de Édipo atua como a primeira manifestação do temor da perda do amor e da proteção, ocorrendo no âmbito familiar, com o desenvolvimento psíquico essa perda do amor e da proteção é transferida, no âmbito escolar, à figura docente.

A autoridade funciona na infância como uma instância ao mesmo tempo protetora e punitiva cuja função é tanto ofertar satisfações substitutivas como inibir a fonte de prazer. Inicialmente a criança teme a autoridade, mais cuida para satisfazer seus

desejos. Quando a autoridade é internalizada, pelo estabelecimento do Super-eu, desaparece a possibilidade de realizar ações à revelia da autoridade do Super-eu, agindo como instância punitiva, nada se pode esconder (Freud, 1930/2010). Nota-se portanto, a importância da autoridade – seja familiar ou escolar – na formação do Super-eu.

Conhecemos, então, duas origens para o sentimento de culpa: o medo da autoridade e, depois, o medo ante o Super-eu. O primeiro nos obriga a renunciar a satisfações instintuais, o segundo nos leva também ao castigo, dado que não se pode ocultar ao Super-eu a continuação dos desejos proibidos. Vimos igualmente como é possível entender a severidade do Super-eu, os reclamos da consciência. Ela simplesmente dá continuidade ao rigor da autoridade externa, a que sucedeu e que em parte substitui (FREUD, 2010, p. 97).

Destacamos que o complexo de Édipo, ao remontar uma situação ambígua de amor e ódio, resulta em um sentimento de culpa de que a cultura se vale para a sua manutenção. O sentimento de culpa deve ser entendido aqui como a constituição do Super-ego, e nesse sentido cabe frisar que este opera psiquicamente a partir das normas da cultura. Para (Crochík, 2011), “se a formação cultural se modifica historicamente, suas normas, valores, princípios - que estão associados às necessidades e conflitos sociais - são imanentes ao desenvolvimento do indivíduo, isto é, à sua diferenciação”. Assim, a formação cultural histórica forneceria elementos diferenciados (ou administrados) que se tornariam presentes na formação psíquica do indivíduo.

Por outro lado, a violência a qual nos referimos anteriormente, aquela consciente e intencional que parte da premissa de subjugar a vontade do outro, abusando do poder institucionalmente concedido, e quase que opõe-se ao tipo de autoridade que propicia o desenvolvimento do Super-eu. O que Freud (2010) parece propor é um cuidado ao se analisar a agressividade imposta ao indivíduo, já que a sua consciência é formada pela repressão de seus instintos. Nesse sentido, o psicanalista adverte em nota de rodapé:

O pai “brando e indulgente além da conta” favorece na criança a formação de um Super-eu demasiado rigoroso, porque, sob a impressão do amor que recebe, esse filho não terá outra alternativa para a sua agressividade que não voltá-la para dentro. Quanto ao abandonado, o que foi educado sem amor, nele não há tensão entre Eu e Super-eu, toda sua agressividade pode se dirigir para fora (FREUD, 2010, pp. 101-2).

Se em alguma medida a autoridade que a criança tem a princípio na família é posteriormente transferida à instituição escolar, pode-se afirmar que em ambos os casos a autoridade baseada em um adulto ao qual atribui-se o conhecimento ofereceria a possibilidade de conhecer o mundo, o que oferece também a possibilidade de pensar

uma autoridade que, por não ser imposta, mas prescindida do conhecimento do mundo, possibilita pensá-lo à luz de elementos diferenciados da cultura, culminando com o alargamento das possibilidades de identificação.

Por fim, hierarquia e autoridade são conceitos centrais ao estabelecimento de relações de violência quando ancorados em verdades fechadas em um fim. Adorno (1995c) atenta que as hierarquias oficial (que valoriza o desempenho intelectual) e não-oficial (que valoriza as aptidões físicas) foram exploradas pelo nazismo fora da escola propiciando a regressão à barbárie. Em outras palavras, a valorização desta hierarquias nas escolas poderia no limite, propiciar também a eclosão barbárie na escola, culminando com a produção da violência *da* escola, na medida em que valoriza comportamentos e na mesma medida neutraliza outros, legitimando-a. A seguir examinaremos mais detidamente duas dessas formas de violência escolar, o *bullying* e o preconceito.

CAPÍTULO 3. VIOLÊNCIAS ESCOLARES: *BULLYING* E PRECONCEITO

Em face do objetivo de nossa pesquisa ser a análise da violência escolar relacionada a normas de gênero e heteronormatividade, e a sua possível diminuição estar intimamente relacionada a ações realizadas nas escolas, cabe enfatizar duas formas desta violência: o *bullying* e o preconceito em geral, e em particular a homofobia e o *bullying* homofóbico, atentando para a relação que estes conceitos mantêm com a sociedade e entre si. Se anteriormente constatamos o aumento de pesquisas sobre violência escolar, com destaque para o *bullying*, também observa-se o aumento no uso do termo no cotidiano escolar por parte de educadores/as e estudantes. A frequente utilização deste termo nos leva a pensar que, se por um lado há a preocupação com situações de violência presentes nas escolas, por outro não se tem clareza do que de fato configura *bullying*, cabendo sob tal acepção as mais variadas formas de violência. E se o preconceito presente na sociedade também aparece na escola, a identificação desta forma de violência geralmente está associada naquele ambiente à ação de *bullying*, revelando que as comunidades escolares não costumam diferenciar entre um e outro.

Explicando brevemente, uma vez que o aprofundamento destas duas formas de violência ocorrerá no decorrer deste capítulo, o preconceito é entendido como uma forma de violência dirigida a grupos com características específicas delimitadas, geralmente derivadas da ideologia, que falseia a realidade (Crochík, 2015). Podemos ainda ressaltar que o preconceito estaria em grande medida associado ao estereótipo construído sobre o grupo em questão. Ainda para Crochík (2015), o *bullying* não é dirigido a um alvo específico, mas a associação a padrões culturais genéricos, o que torna o alvo intercambiável. Cabe ainda ressaltar que a violência entendida como *bullying* é caracterizada principalmente pela intimidação de um indivíduo mais forte, ou um grupo sobre um outro indivíduo que não consiga reagir (ou se defender) a esta intimidação (Antunes e Zuin, 2008; Crochík, 2015).

Nossa escolha pelo recorte destas duas formas específicas de violência se justifica pelo entendimento de que a escola enquanto uma das instituições representantes da cultura e cuja função por excelência é a de colaborar com a formação dos indivíduos ao tratar do conhecimento como produto das relações históricas e sociais, contraditoriamente fomenta e ignora ações contrárias a essa formação ao

incorporar como práticas cotidianas as situações de *bullying* e de preconceito. Deste modo, entendemos que os conceitos de *bullying* e de preconceito devem ser examinados na tentativa de, ao ampliar a compreensão de suas motivações, encontrar mais elementos para combatê-los.

Partimos do entendimento preliminar de que o alvo do preconceito é bem delimitado e apresenta uma característica que remete a um determinado grupo e cujos traços ganham sentido o de discriminação por parte de uma determinada sociedade. O alvo do *bullying*, por sua vez, pode ser intercambiável e por mais que coincida com o do preconceito, costuma apresentar alguma característica que não corresponde com a da exclusão social, como por exemplo, pessoas acima do peso, que usam aparelhos ortodônticos ou óculos (Crochík, 2015). Portanto, tais formas de violência não devem ser entendidas como sinônimas, tanto pelo tipo de alvo escolhido como pela estrutura psíquica que envolve o agressor em uma e outra. Além disso, ainda que nosso recorte delimite estas violências na escola, suas gêneses devem ser buscadas na forma com que se estruturam atualmente as relações sociais.

Se a esfera psíquica do preconceituoso revela a negação da identificação com o alvo de seu preconceito, é possível afirmar que há uma identificação entre alvo e preconceituoso. Este último percebe (ainda que inconscientemente) em seu alvo algo que não poderia admitir em si próprio, negando que tenha sentimentos e características semelhantes, e ainda: “se determinado desejo ou medo podem ser suscitados pelo alvo do preconceito, mesmo que esses sejam da ordem da ilusão ou da alucinação, há um estereótipo específico direcionado a este alvo” (CROCHÍK, 2015, p. 33). Assim é possível compreender que o preconceituoso exerce uma projeção sobre seu objeto de preconceito, indicando uma elaboração psíquica menos regredida que a do praticante de *bullying*. A delimitação do alvo do primeiro, sendo fruto de uma projeção, acaba sendo dirigida a minorias sociais e neste momento cabe um adendo: Adorno e Horkheimer (2006c) alertam que a política de minorias é uma estratégia ambígua, pois ao mesmo tempo em que permite atendê-las, também dirige a elas um destaque, legitimando a sua segregação, que atrai o ódio de seus perseguidores. Em outras palavras, a sociedade que aponta para a construção de políticas que relembram determinados grupos a esferas e a lugares sociais de modo a incluí-los em uma hierarquia não permite igualdade e desta

forma, mesmo que intercambiáveis, os grupos dominantes sempre terão em sua contraposição os grupos dominados que originarão movimentos coletivos (advindos do entendimento de pertença social) que reclamarão a superação deste *status quo*, mas sem fugir de uma posição de dominação. Quando Crochík (2015, p. 33) afirma que “a negação da história é a perspectiva conservadora e fatalista do preconceituoso”, entendemos que tal negação mantém a projeção estereotipada de grupos, o que permite a segregação, entendida à luz de Crochík (2015, p. 32), como uma das formas de manifestação do preconceito que “consiste em considerar o alvo de preconceito fora do grupo”.

Não obstante, Crochík (1995) aponta que neste processo de socialização, o indivíduo constitui sua identidade por meio de relações que lhe dão sentido em um mundo social já existente, entendendo que a consciência propicia a percepção do mundo e a introjeção da moral. Esta moral permite ao indivíduo – quando este conquistar autonomia em nível social e individual – uma ação sobre o mundo. Sobre isso lembramos da importância que Adorno (1995b) atribui à reflexão no processo de autonomia. Insistimos no desenvolvimento da autonomia porque entendemos que desta advém a argumentação necessária para se pensar o preconceito em sua relação do indivíduo com a sociedade mediado pela cultura, principalmente se considerarmos que “a socialização, ou a educação tem como tarefa a domesticação das pulsões. Assim, a consciência é desde os primórdios, produto da transformação interna do homem que acompanha a construção da cultura” (CROCHÍK, 1995, p. 84). Este autor muito embora apresente argumentos contundentes que permitam diferenciar preconceito e *bullying*, traz neste trabalho algumas nuances ainda não totalmente desveladas, como por exemplo, a coexistência entre *bullying* e preconceito. Dentro deste cenário é possível pensar que o *bullying* pode ser uma decorrência da vítima ser primeiramente alvo de preconceito. Sob este aspecto ressaltamos que uma cultura capaz de ofertar objetos heterogêneos apresenta maiores possibilidades de fortalecer a diferenciação para a identificação, uma vez que as pulsões podem se realizar de variadas formas; em uma cultura com objetos homogêneos, as pulsões se tornam compulsões, alimentadas pela repetição (Crochík, 2015). Se considerarmos que a cultura tem falhado em oferecer objetos diferenciados somada a uma formação propícia à classificação hierárquica entre

as pessoas, podemos afirmar que tal configuração contribui na constituição de um Eu fragilizado, o que é um elemento presente seja no *bullying* ou no preconceito, uma vez que tanto a projeção como a compulsão – presentes nestas duas formas de violência – são mecanismos de defesa.

Conforme apontado, o preconceito é percebido na relação do indivíduo com a sociedade, de modo que o entendimento de que o indivíduo nasça preconceituoso não se sustenta, uma vez que ele necessita da cultura para se constituir, deste modo, importa pensar o preconceito não apenas em sua esfera individual, mas também na social. Partindo da afirmação de Crochík (1995) de que o preconceito decorre do processo de socialização pelo fato de o indivíduo ter de se adaptar à luta pela sobrevivência, aquele que não igual é compreendido como frágil e, nessa situação, menosprezado. A recusa da fragilidade como traço humano impede a identificação e sobreleva o desejo de dominação⁵.

A ideia de adaptação, associada com a da sobrevivência merece destaque porque permite pensar sobre a sociedade atual enquanto detentora de normas, regras e relações hierárquicas que os indivíduos, na tentativa de se adaptar, negam suas contradições. Aqui recuperamos a ideia da hierarquia enquanto adaptação à norma imposta pelos grupos dominantes e novamente a partir de Adorno e Horkheimer (2006c) sobre a adaptação deficiente, ou seja, a resistência à adaptação e à ordem. Com isso, o conceito de preconceito ganha corpo com duas teses: a da projeção entre sujeito e objeto, que revela a fragilidade e o estereótipo; e a segunda que destaca a tentativa de adaptação à ordem e à hierarquia. Estes pontos parecem fornecer uma diferenciação decisiva entre preconceito e *bullying*; se o segundo deseja a destruição do objeto, o primeiro busca adaptá-lo, ou segregá-lo; se o primeiro deseja a manutenção da ordem, o segundo deseja a destruição desta, pois ao visar a destruição do objeto, a ordem lembra um impedimento a essa destruição na medida em que o adapta.

⁵ A ideia da dominação do frágil na busca da manutenção pela sobrevivência, trazida por Crochík em 1995, foi associada à predisposição do indivíduo a ser preconceituoso. No ano de 2015, Crochík publicou um artigo, talvez revendo sua própria tese, apontando que a dominação da fragilidade – que poderia ser lembrada a própria fragilidade – é dirigida aos que não podem reagir, caracterizando o *bullying*. Entendendo que o conhecimento como inacabado, passível de contradições, conforme a própria Teoria Crítica alerta, associaremos a ideia de dominação ao conceito de *bullying*, considerando a recente cunhagem desta forma de violência e considerando o esmerado estudo do professor Crochík acerca da temática.

A partir do entendimento de Krech, Crutchfield e Ballachey (1975 *apud* Crochík, 2015) de que o preconceito é uma atitude que apresenta as dimensões cognitiva, afetiva e uma tendência para a ação, Crochík (2015) aponta que a dimensão cognitiva se relaciona à argumentação elaborada pelo preconceituoso, baseada em uma ideologia, para justificar sua discriminação; a afetiva se caracteriza por negar identificação com o alvo do preconceito e a tendência para ação compreende a marginalização (situação em que há incorporação do alvo, mas ele não é considerado membro do grupo) e a segregação (situação em que o alvo está fora do grupo, sendo sequer considerado). Sobre a projeção:

Tal projeção pode ser mais genérica se expressando no judeu como um todo, ou mais específica, se atendo a algumas características específicas projetadas sobre ele. Segundo Jahoda e Ackerman, o primeiro tipo de projeção está mais relacionado com fatores sociais e o segundo à motivos pessoais. Embora os dois tipos de projeção estejam relacionados a uma deformação da realidade, segundo aqueles autores, ajam em conjunto, é possível pensar que a projeção generalizada seja mais indiferenciadora do que a outra, uma vez que através das qualidades específicas atribuídas ao objeto do preconceito possa se chegar a conflitos melhor delimitados do que no outro caso. Além disso, a superficialidade maior da projeção genérica indica uma maior indiferenciação entre o indivíduo e a sociedade, em outras palavras aponta para um ego mais frágil. Embora esse tipo de projeção pareça mais superficial, ele não é menos perigoso, pois, quanto mais frágil é o ego, mais o sujeito tenta compensar esta fragilidade com a afirmação do grupo ao qual julga pertencer e a negação do grupo supostamente conflitante com aquele (CROCHÍK, 1995, p. 99, grifos nossos).

O trecho destacado possibilita levantar aspectos acerca do indivíduo em sua relação com a sociedade e mediado pela cultura. Primeiramente destacamos a dimensão individual relacionada à formação do Eu, que evidentemente não pode ser cindida da cultural. O autor sublinha dois tipos de projeção, sendo uma mais regredida que a outra, mas em ambas ocorre a identificação entre sujeito e objeto. No trecho seguinte o autor explica que quando há projeção ainda há identificação, mesmo que em graus mais ou menos generalizados. A questão que parece pontual nesta exposição remete à ausência de projeção, ou seja, quando o objeto é eliminado; neste caso ocorre a falsa projeção, destituída de identificação. Se não há identificação, não é preciso haver justificativa para agredir, o que remeteria às situações de *bullying*, conforme discutiremos mais detidamente ainda neste capítulo.

A sociedade administrada propicia a criação de estereótipos a partir de uma particularidade. Ao criar um estereótipo, se cria também uma hierarquia em que aquele

que ocupa o topo passa a ser aceito como um modelo assim como aquele que ocupa a base tende a ser rejeitado por sair da norma aceita. Um modelo único de existir impede a identificação com modelos diferentes e suscita o desejo de o indivíduo reprimir em si as manifestações de diferença e dirigir violência contra o objeto que remete a esta fragilidade. O medo da igualdade com o outro leva à negação dele, isso porque a fragilidade própria, se comparada com a do outro, também deve ser ocultada à força, o que reforça o argumento da adesão do indivíduo aos grupos (Crochík, 1995). Em outra medida, na relação com o outro, que traz consigo aquela representação do negado, traz neste tipo de projeção sobre o objeto um alerta de ameaçador, impedindo a identificação e suscitando o desejo de destruição. A projeção, conforme Crochík (1995) é necessária para diferenciar e identificar, ao passo que falsa projeção é causada pela anulação do objeto projetado. No que se refere à ausência de projeção e consequente ausência de identificação, o autor aponta que a compensação se dá pela associação a grupos, seja para unir como para rechaçar.

A tentativa de compreender esse comportamento preconceituoso ampara-se, portanto, na tese de que este não seja tão regredido, já que tem a possibilidade de identificação com o alvo, ou seja, o impulso mimético ainda não se encontra totalmente danificado, mas o que falta é a possibilidade de a cultura oferecer maiores elementos de identificação. O que se articula com o fato de que a sociedade administrada conforme discorre Adorno (2008), tende a aniquilar o espírito por meio de sua departamentalização. A metáfora do departamento é bem sucedida ao sugerir que cada qual deva se restringir ao seu papel e qualquer tentativa de desertar é mal vista pelos adaptados que buscam a manutenção da ordem, o que novamente sustenta a compreensão do preconceito como articulado com as disposições da sociedade.

A identificação com a vítima denota um sentimento de solidariedade fundado na diferenciação em que o Eu experiencia a diferença não como ameaça, mas como possibilidade de novas ligações com o outro (Eros). A construção desse Eu se dá na relação entre sujeito e objeto e há portanto a diferenciação. Um Eu pouco diferenciado apresenta mais propensão a se unir a coletivos com os quais se assemelha (ou busca se assemelhar) e consequentemente repudia o grupo oposto. Devido a sua fragilidade, busca forças nos objetos externos, na homogeneização do coletivo. Adorno (1995)

chama atenção para o perigo da identificação cega com os coletivos, e certamente a cegueira apontada pelo filósofo se refere à nocividade para a vida em sociedade que a falta de reflexão acarreta; e mais, ele revela outra nuance da formação do Eu, que pode ser associada ao preconceito pela negação da identificação que é a violência do indivíduo primeiramente contra si próprio. Para o frankfurtiano, “se todo o desejo incorpora em si aversão passada, então aqui a orgulhosa aversão ao desejo converte-se de modo imediato, imutável, estereotipado em desejo [...]” (ADORNO, 2008, p. 42). Assim, a violência reside em fazer com que o indivíduo sinta aversão naquilo que outrora ele desejou e conseqüentemente, com a união cega em coletivos, em que os sujeitos recalcam seus desejos reunindo-se em grupos e juntos projetam nos diferentes aquilo que tanto temem e que mantêm sob recalcque: o desejo negado.

Se a escola é representante da civilização e mediadora das demandas da sociedade para a formação do indivíduo, a questão do preconceito não pode ser subtraída de seu horizonte. A escola, por lidar simultaneamente com o geral – conteúdos ofertados para classes e séries – e os particulares – avaliações individuais do desempenho perante esses conteúdos, tende a valorizar mais o geral do que o particular. Relacionando esta ideia com a união cega com os coletivos, e sendo o geral sobrelevado aos particulares, ficam de fato comprometidas nas relações escolares a identificação do Eu com o outro e com o mundo. Adorno coloca a

primazia do geral sobre o particular em que consiste não só o engodo do idealismo que hipostasia os conceitos como também sua desumanidade, a qual tão logo tenha captado o particular já o reduz a ponto de passagem e finalmente se ajusta rápido demais ao sofrimento e à dor por conta da reconciliação que só se apresenta na reflexão [...] (ADORNO, 2008, p. 69).

Ressaltamos a ‘hipostasia dos conceitos’ que falseiam a realidade e o esvaziamento do trabalho de reflexão envolvido nos conceitos, contribuindo para a desumanização, processo que também pode ocorrer na escola. Ao reduzir o particular a ponto de passagem, considera-se que este particular se encontra como inacabado, não no sentido de transitório, em construção, mas no sentido de primitivo, que se deve ser combatido; é projetado como frágil que deve ser negado. Considerando que “o conhecimento só consegue ampliar horizontes onde ele persiste no singular até que na sua insistência se dissolve o isolamento” (ADORNO, 2008, p. 69), é possível propor uma educação voltada à autonomia e livre de segregações e/ou marginalizações uma

vez que que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995a, p. 121). A ausência da reflexão está intimamente relacionada com o preconceito e, toda a crítica tecida na *Dialética do Esclarecimento* (2006) parece reverberar para que não ocorra a repetição irrefletida, mas a consciência capaz de evitar o terror. O autor é muito direto ao denunciar os ritos de iniciação presentes no processo de coletivização (Adorno, 1995b) que, por seu caráter violentamente repetitivo, fornece aos participantes não apenas uma forma de pertencimento massificada mas também “a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (ADORNO, 1995a, p. 129). Sobre estes rituais, Crochík (1995) lembra os trotes violentos aplicados pelos veteranos aos colegas calouros nos cursos superiores. Essa aviltção exagerada remete à adesão a uma ideologia que ao invés de propor a quebra do ciclo, o reitera. Se por um lado a repetição significa a inserção do outro em seu lugar na hierarquia levando-o à adaptação pela repetição e a manutenção do preconceito; por outro legitima-se a diversão por meio da submissão do hierarquicamente mais fraco, aquele que, dominado neste ritual nefasto, toda a sua possibilidade de colocar-se com dignidade na relação grupal, caracterizando uma mentalidade mais próxima ao *bullying*.

A cultura tem sua contribuição na formação do preconceituoso na medida em que contribui com a configuração psíquica dos indivíduos sem privilegiar a experiência, a reflexão e o convívio com a própria fragilidade (Crochík, 1995). Para este autor, a cultura possui duas tendências: uma progressiva, que gera o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como o acesso a bens disponíveis e outra que, ao produzir em demasia produtos muito desejados, mas que não necessariamente contribuem na formação dos indivíduos (além de excluir muitos da possibilidade de fruição de tais produtos). De um lado, o convívio com a fragilidade é incessantemente impossibilitado pela cultura adaptativa e homogeneizadora, que o torna excludente. Por outro lado, a possibilidade de todos terem acesso a todos os bens justificaria a eliminação da dominação do homem pelo homem, porém esta dominação é mantida em nome da própria cultura, transformada em mercadoria e baseada no consumo. Os objetos da cultura, transformados em produto, adquirem valor de compra e venda (Horkheimer e Adorno, 2006), na mesma medida em que os sujeitos são medidos, incluídos e excluídos

por estes objetos/produtos. A sociedade administrada cultua sobremaneira o trabalho (que também já poderia ter sido reduzido, haja vista a abundância que dispomos) como sendo uma forma de garantir a sobrevivência, e nesse sentido, também a competitividade, pois trabalhar já não basta, pois a ideologia desta sociedade nos faz acreditar que é necessário se sobressair, galgar novos espaços e produzir ainda mais.

Adorno e Horkheimer (2006) ao diagnosticarem que em nossa sociedade a técnica ganha espaço no projeto do esclarecimento, reduzindo-o à repetição e subtraindo qualquer possibilidade de autonomia – já que a ciência e o pensamento científico, submetidos a esta lógica, lhe impõem limites – ajudam a pensar sobre o comportamento do preconceituoso, uma vez que a adaptação implica na repetição. É possível afirmar que a instituição escolar incluída nesta lógica, adota e reproduz em grande medida a ideologia de que o pensamento científico é o fim, e não o meio, o que impede o estabelecimento das contradições e confere à esta ciência reduzida o estatuto de verdade sobre o mundo.

O modelo de sociedade apresentado não permite, segundo Crochík (1995), a experiência e a reflexão. “Como a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo na relação com a cultura, a sua ausência caracteriza o preconceito” (CROCHÍK, 1995, p. 18). Tal caracterização sem reflexão assemelha-se à reação frente a um perigo (real ou imaginário) e nesse sentido o preconceito opera como um mecanismo de defesa frente a este falseamento da realidade, muitas vezes tolhendo o desejo do indivíduo (preconceituoso) de possuir aquele objeto (vítima) com o qual se identificou. Se o objeto que não causa medo é o objeto que de tanta repetição acaba dominado, é possível pensar que no limite, o sujeito que não causa medo seja aquele repetido à exaustão até a sua adaptação. Se o medo do desconhecido paralisa, a reflexão sobre as contradições apresentadas pela cultura, ao oferecer uma barreira para a repetição, permite que o preconceito enquanto dominação encontre sua libertação.

Um exemplo desta ausência de crítica é quando se considera a presença dos estereótipos – elemento cultural componente do preconceito – lembrando da *Indústria Cultural* de Adorno e Horkheimer (2006) que a cultura se converte em produto e um dos pilares da sociedade administrada. Crochík (1995) ressalta que além da cultura de massas, outras instâncias como a família e a escola reiteram a configuração dos

estereótipos, cuja restrição impossibilita a dúvida e a própria possibilidade de reflexão em uma sociedade que prega a obrigatoriedade da certeza de que todas as coisas já foram pensadas e resolvidas. Para o autor, esta produção da racionalidade à semelhança dos modelos de produção, reitera a estrutura binária e hierárquica entre as relações, coadunada com a valorização do consumo, da competição, da agressão e da força.

No que remete à escola, entendemos que esta instituição tem a possibilidade de suscitar a crítica e com isso a reflexão por meio da percepção e da reflexão sistemática das contradições da cultura. A escola, nesse sentido, opera como um elemento ambíguo, que propicia ao indivíduo a possibilidade de conquistar a sua autonomia, não bastando se valer do conhecimento construído historicamente, mas da possibilidade de que a educação possibilite a projeção, contra a falsa projeção. A escola, em sua função civilizatória, pode proporcionar condições para que os indivíduos se diferenciem em todos os âmbitos, principalmente na recusa de estereótipos culturalmente construídos com base na indústria cultural. Porém o processo de administração das massas verificado em diversos âmbitos sociais também está presente na escola. Em busca de redução de gastos e aumento da eficácia, as instituições de ensino uniformizam procedimentos e abordam conteúdos de maneira irracional, técnica e geral. O resultado deste processo “é o predomínio do geral sobre o particular, que envolve uma relação de distanciamento em relação a este último por não dar conta de suas particularidades, anulando-as quando não podem se adequar às suas categorias” (CROCHÍK, 1995, p. 155). Deste trecho, destacamos a ideia de anulação das particularidades de modo a “adequá-las” a um modelo que seja eficaz e previsível para atuar na sociedade que estamos considerando, cuja adaptação é condição *sine qua non* e a repetição sistemática impede a reflexão. A repetição, onde não cabe a diferenciação, reitera a construção de estereótipos e conseqüentemente transforma-se em solo fértil para o preconceito. No que compete à escola, entendemos que a superficialidade com que os elementos da cultura são trazidos e incorporados, desprovidos de reflexão e sentido colaboram com a pseudoformação que, aliada ao Eu já fragilizado, intensifica sensação de verdade absoluta sobre a realidade.

O *bullying* por sua vez é apontado por Crochík (2015) como a violência praticada não pela mobilização de um grupo específico, mas de maneira indiscriminada

e dirigida a alvos não especificados, de modo que, por mais que se relacione a padrões culturais desvalorizados, a justificativa para sua ocorrência é menos elaborada. Nesse sentido, enquanto no preconceito há uma identificação entre o preconceituoso e o alvo, no *bullying* esta identificação inexistente, caracterizando-se como falsa identificação pelo caráter intercambiável do alvo e a regressão psíquica do agressor. Embora no preconceito a perseguição também ocorra, ela se dá de maneira mais estruturada com relação ao alvo. No *bullying* a perseguição e o desejo de dominação são caracterizados pela relação de poder entre o mais forte em relação ao mais fraco.

Aparentemente a ideia de repetição parece contraditória para definir tanto o *bullying* como o preconceito. Esclarecemos que na primeira forma de violência, o preconceito, a repetição está a serviço da adaptação a uma hierarquia, ao passo que na segunda forma, o *bullying*, a repetição pode ser entendida como compulsão, ou seja, ausência de pulsão, identificação, ou ainda, desejo de destruição.

Crochík (2015) aponta que o *bullying* poderia ser derivado do preconceito, mas essa derivação não se sustenta justamente por conta dele se configurar como uma forma de violência mais primitiva. Outro dado crucial para entender esta diferenciação está no alvo: “o alvo de discriminação proveniente do preconceito pode sentir vergonha de pertencer ao grupo que o faz ser alvo da violência; a vítima do *bullying* sente vergonha por não poder reagir” (CROCHÍK, 2015, p. 41). Com base no apresentado, ressaltamos que as vítimas do preconceito enquanto grupo bem delimitado, podem se unir em sua particularidade para resistir à agressão; as vítimas de *bullying*, por não fazerem parte de um grupo específico, acabam por sucumbir à agressão de modo a perder toda a possibilidade de reagir. De certa forma Ventura e Fante (2011) concordam e corroboram com a definição deste fenômeno quando o caracterizam como um comportamento agressivo, repetitivo e que ocorre em uma diferença de poder entre agressor e agredido, consistindo “na violência física e/ou psicológica consciente e intencionalmente exercida por um indivíduo ou grupo sobre outro indivíduo ou grupo incapazes de se defenderem e que, em consequência de tal agressão, ficam intimidados, podendo ter afetada a sua segurança, autoestima e personalidade” (VENTURA e FANTE, 2011, p. 22).

Contudo, Antunes e Zuin (2008) entendem que o *bullying* está muito próximo do preconceito pois os grupos-alvo são determinados por fatores sociais, bem como a

formação psíquica dos agressores, entendendo o preconceito como uma violência irracional, que desfigura a ordem social. Apoiados em Adorno e Horkheimer (1969/1985) para desenvolver esta tese, a autora e o autor explicitam que

a perseguição do outro, a repugnância compulsiva do inimigo imaginário, tem por essência a violência cotidiana que se faz manifesta contra tudo aquilo que não conseguiu se ajustar totalmente, ou que acaba por ferir as ‘certezas’ sobre as quais o progresso se sedimentou (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 38).

Ao deparar com a impossibilidade de “conseguir se ajustar totalmente” uma tensão entre estas duas formas de violência surge e reclama uma questão. Qual é o limite entre o *ajuste* que ocorre no preconceito e o que ocorre no *bullying*? Por se tratarem de formas de violência que, embora tenham suas origens na cultura e na sociedade, diferem (conforme já vimos) quanto ao alvo e à formação psíquica do indivíduo no que se refere à relação com o objeto.

Frente a estes argumentos nos parece mister novamente nos valermos da diferenciação apresentada por Crochík (2015), pois para o autor o *bullying* não é uma ação decorrente do preconceito, ainda que muitas vezes se verifique que estas violências possam ocorrer conjuntamente, conforme já apontamos neste trabalho. É possível pensar a partir de Adorno e Horkheimer (2006c) quando defendem duas teses sobre o antissemitismo - a liberal e a fascista – que a primeira buscaria *ajustar* o indivíduo à ordem, remetendo ao preconceito e a segunda visaria destruir o indivíduo, tal como ocorre no *bullying* (Crochík et al mimeo.). Além disso, conforme já mencionado, há uma diferença entre “negação da identificação” e “identificação negada” (Crochík, 2010), como uma maneira de fortalecer ainda mais o argumento de que estas formas de violência são distintas. A primeira se refere a um indivíduo menos regredido psiquicamente que o segundo, já que a tentativa de negar a identificação pressupõe que haja uma identificação, ao passo que na segunda personalidade esta identificação é negada.

No *bullying* a identificação assume a forma de falsa mimese, em que o agressor identifica para destruir, acabar com a vontade de defesa do seu alvo, e novamente a ideia de repetição aparece como movimento para a destruição,

o todo enquanto todo, a ativação da razão a ele imanente, converte-se necessariamente na execução do particular. A dominação defronta o

indivíduo como universal, como a razão na realidade efetiva. O poder de todos os membros da sociedade, que enquanto tais não têm outra saída, acaba sempre, pela divisão do trabalho a eles imposta, por se agregar no sentido justamente da realização do todo, cuja racionalidade é assim mais uma vez multiplicada (ADORNO e HORKHEIMER, 2006b, pp. 30-1)

A partir do trecho destacado é possível sublinhar que se a regressão se dá no indivíduo, se dá também em sua relação com a cultura, cujo papel principal é o de fornecer elementos para a individuação. Assim, quanto mais elementos com os quais os indivíduos possam se diferenciar, menor seria a sua possibilidade de regressão psíquica. Entretanto, esta sociedade organizada sob a égide da divisão e administração do trabalho, em que o todo é enaltecido em detrimento dos particulares, possibilita a que a racionalidade técnica se sobreponha nesta relação entre indivíduo e cultura, empobrecendo esta última na medida em que tal racionalidade se torna a própria cultura.

Quando a calculabilidade se torna o cânone, o objeto submetido a ela se torna dominado e conseqüentemente alienado, porque é reduzido apenas à sua dimensão de método que o fixa em um conceito. Nesta tentativa de dominação, segundo Adorno e Horkheimer (2006), o ser humano adquire identidade quando se assemelha ao poder invisível e tal semelhança não permite a identificação com o outro, ao contrário, veste uma máscara impenetrável, que se transforma em aversão quando há a identificação. Em outras palavras, a racionalidade técnica em sua sanha pela dominação do objeto que lhe causa medo, dirige a sua dominação a qualquer outro (sujeito ou objeto) que lhe suscite medo ou desejo (assemelhado ao primitivo ou ao não adaptado), fornecendo base para o comportamento preconceituoso (Crochík, 1995).

O medo do desconhecido que gera a vontade de dominação do objeto, conforme apresentada por Adorno e Horkheimer (2006b), tem seu protótipo na dominação da natureza pelo homem demonstrando que na mesma medida em que a domina por medo, também a domina por seu primitivismo. Nesse sentido, parece importante destacar que o medo do que parece fraco ou que remeta à ideia de frágil, ou ainda primitivo deva ser dominado, ao passo que o não calculado, o não repetido, não pensado é o desconhecido.

Entendendo que a identificação é imprescindível para a formação do Eu, é possível afirmar que a identificação com o diferente possibilita a formação de um Eu

não regredido, ao passo que a impossibilidade de diferenciação com o outro possibilita cada vez mais a regressão do Eu. Essa tese é fundamental para compreender que na sociedade em que estamos inseridos, em que a cultura está cada vez mais reduzida à mercadoria, o contato com os produtos da indústria cultural visa “a conformação do indivíduo com o existente e com isso a reprodução da sociedade atual, a formação desse indivíduo deve ser limitada na percepção, na cognição e na sensibilidade” (CROCHÍK, 2010, pp. 33-4). O pensamento fica reduzido a fórmulas e modelos estereotipados e a valorização de estereótipos é muito própria do preconceituoso.

Na sociedade atual em que a cultura se converteu em produto e consequentemente sua produção é em série, a estereotipia vem como uma vertente que se opõe à diferenciação. Segundo Adorno e Horkheimer (2006c), a racionalidade técnica é contra o indivíduo individuado, e desta forma sua função é remodelá-lo às novas condições técnicas, e deste modo, “os sujeitos da economia pulsional são expropriados psicologicamente e essa economia é regida mais racionalmente pela própria sociedade” (ADORNO e HORKHEIMER, 2006c, p. 167). Tal regência converte o sujeito diferenciado no sujeito sem subjetividade e consequentemente a forma se funde ao conteúdo (Crochík, 2010). Isso reforça em alguma medida, a tese do *bullying* como mais regredido que o preconceito, na mesma medida em que a sociedade operada pela racionalidade técnica – cuja adaptação se dá no âmbito do coletivo - substitui o liberalismo (este último voltado a adaptação à hierarquia) tornando-se também regredida.

Retomando a formulação de Adorno (1995a) sobre a identificação cega com os coletivos e que Crochík (2010, p.35) reforça apontando que “os indivíduos sem atributos individuais, se confundem com as massas” numa ausência de subjetividade, depreendemos que a subjetividade foi subtraída por essa cultura transformando-se em produto cujos elementos permitem cada vez mais a adaptação ao invés da reflexão e consequentemente da diferenciação. Para Adorno e Horkheimer (2006c, p. 168):

É só quando a total identificação com essas potências monstruosas é impressa nas pessoas concernidas como uma segunda natureza e quando todos os poros da consciência são tapados, que as massas são levadas a esse estado de absoluta apatia que as torna capazes de realizações fantásticas.

Com isso, defendem que a sociedade do *ticket* implica na adaptação a uma “aparência petrificada como uma realidade” (*ibid*, p. 169) e mais, aquele/a que hesita é considerado/a um/a desertor/a e passível de ser eliminado/a. Com isso, parece-nos oportuno sublinhar que o *bullying* enquanto ato mais próximo desta adesão ao *ticket*, em que o alvo tem caráter intercambiável e mais, que a mentira manifesta subjacente impede qualquer possibilidade de pensamento.

De modo a analisar mais detidamente o *bullying* em contexto escolar, guardadas as suas relações com a sociedade e a complexidade que envolve este fenômeno, entendemos que as ações estruturadas para seu combate não devem perder de vista as considerações apresentadas. Em outras palavras, se o *bullying* é uma forma de violência praticada pela ausência de subjetividade no sujeito e da fusão entre conteúdo e forma, que solapam a reflexão sobre as contradições materiais, as ações devem considerar tanto a relação dialética entre escola e sociedade como entre agressor e vítima.

A partir desta compreensão do *bullying*, consideramos problemática a posição adotada por outros autores sobre o tema que propõem como saída para a questão a criação de uma cultura de paz. A proposta apresentada por Ventura e Fante (2011) prescreve ações como:

Capacitação de docentes e equipe pedagógica para o diagnóstico, intervenção e encaminhamento de casos; formação de equipe multiprofissional para estudos e atendimentos de casos; envolvimento da comunidade escolar – pais, docentes, discentes, equipe pedagógica – nas discussões e no desenvolvimento de ações preventivas; estabelecimento de regras claras sobre o *bullying* no Regimento Escolar; orientação às vítimas e seus familiares; encaminhamento de vítimas e agressores e seus familiares aos serviços de assistência médica, psicológica, social e jurídica; orientação aos agressores e seus familiares sobre as consequências dos atos praticados e aplicação de medidas educativas, capazes de mudanças comportamentais significativas; parceria com a família dos envolvidos na resolução dos casos; implementação de sistema de registro de casos e procedimentos adotados, desenvolvimento de atividades que promovam a cidadania e a cultura de paz, dentre outras (VENTURA e FANTE, 2011, p. 44).

Se voltarmos à questão da autoridade docente a partir de Hannah Arendt (2016) lembrando que para ela a autoridade advém do conhecimento que o/a professor/a detém, na mesma medida em que esta autoridade advém do compromisso que este/a firma com o mundo que quer apresentar aos/às alunos/as, e associarmos isso ao diagnóstico sobre o mundo social elaborado por Adorno e Horkheimer (2006c) o compromisso da educação

residiria em apresentar aos/às estudantes as contradições desta sociedade e da cultura que ela produz, de modo a explicitar as formas de violência e refletir sobre seu combate. Quanto à importância da autoridade para a formação do indivíduo, a autoridade tradicional (pai, professor) se encontra enfraquecida nesta sociedade (Crochík, 2010). Se considerarmos que vivemos em uma sociedade danificada em que indivíduos estão impossibilitados de se contradizer e diferenciar, as lideranças parecem desprovidas de autoridade uma vez que representam sempre o mesmo na tentativa de atender tanto a necessidade de seus adeptos como a um poder superior. Nesse sentido, torna-se ainda mais necessário que os/as professores/as se reconheçam e sejam reconhecidos como figuras de autoridade comprometidas com o mundo e com o combate às formas de dominação entre os seres humanos.

Não se trata de ignorar que ações de proteção às pessoas não sejam relevantes em situações em que a violência se observa, contudo, o diagnóstico, a intervenção e os encaminhamentos ao considerar o *bullying* como uma ação cuja origem se dá no indivíduo e cuja resolução dependa de sanções, encaminhamentos e conscientização destes indivíduos, não estabelece a relação desta violência com a escola, com a sociedade e com a cultura.

Antunes e Zuin (2008) também fazem a crítica das ações voltadas à criação de uma cultura de paz como resposta ao *bullying*. Eles entendem que “cultura de paz” é uma expressão genérica e argumentam que por mais que tais estudos tenham seus méritos por realizarem uma leitura de um contexto escolar com todas as suas vicissitudes, estes devem ser problematizados à luz das mediações sociais que incidem nele uma vez que as ações frente à barbárie, se não analisadas radicalmente, se coisificam. E mais, a proposta de uma “cultura de paz”, “ao ir à mesma direção dos imperativos culturais, e reforçando a educação na forma de adestramento, pois é tão instrumentalizada quanto eles, apresenta-se mais uma vez como um padrão de comportamento imposto de fora” (ANTUNES e ZUIN, 2008, p. 36). Desta forma, essa proposta de combate ao *bullying* repõe uma relação em que novamente a autonomia está sendo subtraída em prol da heteronomia.

Estaria esta ausência de reflexão, comprometida com a criação da cultura de paz, aliada à ausência de compromisso com o mundo que se quer mostrar? O fato de forjar

uma cultura de paz, como se a escola fosse uma redoma capaz de fechar os olhos à sociedade administrada e à cultura enquanto produto não evidencia o descompromisso com as contradições do mundo?

Se estamos trabalhando com a ideia de adaptação, estereotipia e regressão psíquica, estamos abordando o *bullying* em sua relação com a sociedade. Desta forma, o combate ao *bullying* é mais difícil por ser praticado por indivíduos mais regredidos, justamente porque a identificação negada também foi forjada sob a égide de uma sociedade em que as contradições não encontram espaço para serem refletidas, pois vigora a apologia ao existente, em que a vivência é reduzida ao tempo presente. Segundo Crochík (2010, p. 39):

Uma consciência contraditória e seu resultado obrigam o indivíduo a afastar da consciência as contradições e pôr o discurso da competência individual em seu lugar, mas como a contradição é forte, a convicção no discurso é frágil e para se solidificar precisa cada vez mais negar as contradições.

Crochick e Crochick (2017) sublinham que as hierarquias institucionais guardam semelhança com as hierarquias sociais e deste modo definem sujeitos superiores e inferiores, entendendo os primeiros como comandantes e os últimos como submissos, e nessa relação o prazer em dominar é suscitado. O autor e a autora ressaltam ainda que estas hierarquias, ao passo que podem empreender a dominação, podem do mesmo modo possibilitar a emancipação. Desta maneira, parece imperativo destacar que se as relações hierárquicas na escola se relacionam intimamente às relações que são produzidas socialmente, a possibilidade de emancipação deve ser pensada por esta via, do mesmo modo que as hierarquias escolares funcionam como um preparatório para os alunos atuarem na sociedade vigente, que competitiva como é, demanda a valorização da competição nas escolas via hierarquias.

Sobre as hierarquias, Crochick e Crochick (2017) apoiados em Adorno (1995c), explicitam que as hierarquias escolares podem ser caracterizadas por oficial e não-oficial. A primeira é entendida como a valorização do rendimento escolar e a segunda como a valorização das práticas corporais, duas formas de valorização muito presentes em nossa sociedade atual, que preparam os/as alunos/as para ocuparem as hierarquias sociais.

Se a competitividade é entendida como a necessidade de um indivíduo estar sempre à frente do outro, de modo a garantir a sua própria sobrevivência, conforme outrora apontaram Adorno e Horkheimer (2006) quando desenvolveram a tese da dominação da natureza como forma de sobrevivência e essa dominação estendida aos seres humanos, a ideia das hierarquias reforçam o argumento dessa necessidade de dominação do outro para sobreviver nesta sociedade, que cabe sublinhar, está cada vez fundida com a cultura (transformada em produto e reprodutora desta dinâmica). Crochick e Crochick (2017) lembram que se na medida em que a dominação da natureza suscitou o desejo de dominação de tudo o que é considerado frágil, também suscitou o ressentimento daqueles que não conseguiram desenvolver as características valorizadas por estas duas hierarquias.

Nesse sentido, os elementos necessários à reflexão sobre o papel da escola no combate ao *bullying* vão ficando evidentes. Dentre eles a constatação de que não é possível combater o *bullying* sem explicitar os papéis ocupados pelos alunos nas hierarquias escolares e, na medida do possível, buscar romper com tais hierarquias. Ainda dentro dessa perspectiva, torna-se central verificar a relação estabelecida pela autoridade docente com estas hierarquias, bem como as relações entre os/as alunos/as indisciplinados/as aos/as agressores/as e alvos de *bullying*.

Ao pensar os alvos do *bullying* como pessoas que suscitam desejo de destruição devido à fragilidade que representam para o agressor, e que culmina com a neutralização de qualquer forma de reação, pensemos em um tipo de vítima apresentada por Ventura e Fante (2011, p. 26, grifos nossos), as vítimas provocadoras:

Frequentemente, as suas ações são desajeitadas e imaturas. Isso deve-se ao fato de apresentarem problemas de **socialização deficiente** que os leva a uma dificuldade para **lerem os sinais sociais**, nomeadamente os de desagrado, das pessoas com quem convivem. Daí que os **colegas, professores e outros adultos** tendem a considerar esses indivíduos birrentos e desagradáveis e impliquem também com eles. Cria-se, dessa forma, uma espiral que acentua as características negativas dessas vítimas provocadoras e o potencial de conflito é cada vez maior.

Este trecho levanta uma série de indagações com relação ao fenômeno abordado. O termo “socialização deficiente”, entendido pelos autores como um problema, é apresentado como algo pertencente o/a aluno/a que não se adequa a uma estrutura criada

e que por isso não é aceito; passam a ser rejeitados e perseguidos pelo grupo, uma vez que são colocados/as como vítimas. Na mesma medida, essa tendência traduz a indisciplina⁶ enquanto centrada no aluno, de modo que na perspectiva psicologizante, conforme apontado por Corrêa (2017). A partir da naturalização das desigualdades, inclusive do rendimento escolar, das práticas escolares passam a tratar esse/a aluno/a de forma discriminatória. Novamente observa-se, portanto, que as hierarquias ganham corpo com o posicionamento da escola em relação a esses/as alunos/as. É possível pensar que as vítimas provocadoras expressam as contradições que a sociedade e a cultura escolar apresentam em que a sua “socialização deficiente” expressaria a própria recusa em se adaptar a um modelo perverso de exclusão. É um reducionismo caracterizar esses alunos/as como birrentos e desagradáveis, ainda que atrapalhem o funcionamento 'engrenado' da escola, por não conseguirem “ler” os “sinais sociais”. Conforme constatado por Corrêa (2017, p. 50), “a sociedade contemporânea tem desenvolvido e apresentado formas de sociabilidade que ‘valorizam’ o efêmero, ou seja, o esquecimento, o instantâneo e a dispersão” juntamente com a competitividade, baseada pelo ideário de uma sociedade não apenas do consumo, mas do espetáculo e da valorização da técnica e das celebridades, qualquer quebra nesta concatenação soa ameaçadora e prejudicial à ordem. Ordem esta que solicita que se esteja produzindo algo o tempo todo, inclusive nos momentos de entretenimento, que para Adorno (2008) nada tem de divertido; não há momentos para refletir, pois estes também devem ser ocupados qualquer atividade produtiva, na qual até o tempo livre tem de ser gasto. Seria novamente a premissa de que o geral esteja sendo colocado sobre o particular? Estaria esta “deficiência” questionando um comportamento hegemônico e ao mesmo tempo reclamando a particularidade enquanto possibilidade?

Quando Adorno e Horkheimer (2006c) consideraram a perseguição dos judeus devido a sua “adaptação deficiente”, entenderam que o povo judeu, enquanto minoria, o era como opção e não como destino, o que representava a possibilidade de poder ser livre em um modelo de sociedade que cultuava a dominação. Nesse sentido o povo judeu foi perseguido exatamente por mostrar à ordem vigente que ela poderia ser

⁶ Estamos entendendo que estes/as alunos/as, considerados/as vítimas provocadoras, muito se assemelham dos alunos considerados indisciplinados, segundo Corrêa (2017), onde o autor aponta que a indisciplina pode vir a prejudicar a ordem estabelecida na escola, principalmente devido ao desacato às normas.

modificada. A representação de uma possibilidade de liberdade em um mundo em que não se pode ser livre, dá medo e necessita ser dominada. Além disso, ser judeu expressava a particularidade em um cenário de adaptação homogênea ao geral, o que suscitava ser combatido.

Quanto aos sinais sociais, estes também se aliam ao esmagamento do particular sobre o geral. Os “sinais sociais” também incluem as regras e modos indispensáveis para se manter a cultura, mas, como em nossa sociedade a experiência individual é tolhida para dar lugar à valorização da técnica e da autoconservação, e, os sinais sociais não permitem a diferenciação, reiteram a impossibilidade de o indivíduo se diferenciar do outro, o que no limite fortalece a construção de coletivos que se mobilizam em manter a ordem a qualquer preço como apresentam Crochick e Crochick (2017, p. 15):

Quanto mais independente ela [cultura] puder ser da sociedade, mais poderá criticá-la e possibilitar sua mudança naquilo que contém de injusto; quanto menos se diferenciar dos interesses sociais existentes, mais contribuirá para a manutenção das relações de poder tais como se encontram.

Com a cultura convertida em mercadoria, o indivíduo tem menos possibilidade de desenvolver-se, e esse é mais um elemento que reverbera na escola. Estaria na origem do *bullying* o desejo de destruir o outro ou os agressores estariam apenas tentando a sobreviver no ambiente escolar? Há uma grande diferença entre o agressor do *bullying* e o aluno indisciplinado, conforme vimos. Será que os indivíduos estão se contrapondo com mais veemência a uma hierarquia e autoridade? Para responder a essas perguntas seria mais adequado verificar se de fato há o desejo de destruir pelo destruir, pela compulsão em acabar com a ordem estabelecida, ou se a tentativa é a de questionar as normas hegemônicas.

O negar a hierarquia, neste caso, nos parece bastante distinto de negar a hierarquia quando Adorno e Horkheimer (2006c) apresentaram as teses fascista e liberal do antissemitismo. A oposição à hierarquia se dava de maneira destrutiva, ao passo que na indisciplinação, a hierarquia precisa ser repensada para haver possibilidade de construir particularidades.

Parece-nos que o combate ao *bullying* deva perpassar todas as nuances que se relacionem à dominação e à submissão, exatamente porque estas guardam uma relação

muito próxima com a sociedade atual, conforme vimos. A escola, como parte desta sociedade e agente civilizatório, em que sua principal premissa é a de transformar a heteronomia em autonomia, em que os sujeitos possam buscar a libertação de quaisquer amarras que incidam sobre a dominação do homem pelo homem. A busca por essa autonomia, refere-se à recusa por parte da escola em reiterar as hierarquias que a sociedade difunde, o que só pode ser feito quando se assume uma postura crítica frente ao mundo que habitamos. O/A professor/a enquanto figura de autoridade dentro do processo educativo, deve ser aquela figura que em algum momento se tornará desnecessária, principalmente por ter possibilitado aos/às alunos/as a possibilidade de se tornarem autônomos/as. Se há ausência de um modelo de autoridade, conforme aquele apontado por Arendt (2016), corre-se sérios riscos de se recair em autoritarismo, que mais serve à dominação e consequentemente reforça a heteronomia. Ao reforçar a heteronomia, impossibilita que reflexões acerca das contradições sejam empreendidas e as formas de violência, reproduzidas.

Por fim, parece-nos imprescindível mencionar que o recorte de violência escolar proposto neste trabalho coloca em destaque as violências de gênero, no que se refere às proibições e permissões instituídas hierarquicamente e as relações que guardam com a homofobia e com o *bullying* homofóbico. A primeira mais relacionada não à orientação sexual em si, mas com a atitude violenta dirigida a sujeitos cujos trejeitos e comportamentos lembrem o do sexo oposto. No caso do *bullying* homofóbico a discriminação também está presente, mas a tentativa de dominação do outro/a vai no sentido de coibir toda a vontade de resistir (Brasil, 2015)

CAPÍTULO 4: MÉTODO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Neste capítulo abordaremos o método utilizado para a coleta de dados desta pesquisa, bem como os procedimentos que permitam analisar escolas que abordam a temática “relações de gênero e sexualidade” e nas escolas que não abordam esta temática, para entender se a abordagem da temática apresentou algum impacto para a redução da violência desta natureza. A hipótese inicial é a de que as escolas que abordam cotidianamente a temática apresentariam menos situações de violência se comparadas com escolas que não a abordam.

4.1 Participantes

Para realizar parte dessa pesquisa, investigamos quatro escolas de ensino fundamental I: duas públicas municipais e duas privadas, sendo uma escola pública que proponha ações voltadas à temática “relações de gênero e sexualidade” (denominada escola A1), uma escola privada que também proponha ações voltadas às questões acima mencionadas (denominada escola B1), uma escola pública municipal que não aborde a temática (denominada A2) e uma escola privada que também não traga em seu cotidiano a discussão das temáticas pretendidas em nossa análise (denominada B2).

A opção por analisar escolas públicas e privadas se deu a partir da hipótese de que as escolas privadas, por seus critérios de seleção e regime de trabalho adotado (CLT), faz com que obtenham maior adesão aos seus discursos e práticas, ao passo que nas escolas públicas municipais, além do regime de contratação abarcar uma gama variada de formações e concepções de educação por parte dos professores concursados, utiliza o Projeto Especial de Ação (PEA), que embora tenha sido criado para orientar o trabalho docente, não é oferecido para todos os professores⁷ e funcionários de uma determinada escola. Além disso, o processo de remoção dos profissionais, muitas vezes configura alta rotatividade do quadro de funcionários, o que pode contribuir para uma baixa coesão em seus discursos e práticas. Essa situação sustenta a hipótese de que

⁷ A portaria 1566/08 aponta os profissionais da educação cuja participação no PEA é vedada. São eles: os professores que optaram por permanecer em Jornada Básica do Professor (JB), os professores que não se encontrarem com a carga completa em regência de aulas e os professores que estiverem sob laudo médico de readaptação, restrição ou alteração de função. Como nossa análise está direcionada ao Ensino Fundamental I, limitamo-nos a identificar nesta portaria, apenas os profissionais que fazem parte deste segmento. Esta portaria ainda dispõe sobre os profissionais da Educação Infantil.

devem ser significativamente diferentes as formas de lidar com as questões de gênero e heteronormatividade em escolas públicas e privadas, daí a pesquisa se debruçar sobre ambas as redes de ensino.

Para as instituições está prevista a participação por meio de entrevista e da observação de prática de professores/as regentes das turmas escolhidas, sendo estas turmas do primeiro ano e do quinto ano do Ensino Fundamental I, ou de formações de grupos que atendam as faixas etárias correspondentes a estas turmas. A escolha destes dois grupos se deu por considerar que nestas faixas etárias os/as adultos/as estejam muito presentes na proposição de atividades e comandos para as crianças, com maior intensidade em grupos com faixa etária menor, como no caso dos primeiros anos ou grupos com formações etárias semelhantes e com menos intensidade em grupos com faixa etária maior, como no caso dos quintos anos ou grupos com formações etárias semelhantes. Acreditamos ainda que deste modo exerçam influência quanto à constituição de normas e hierarquias entre os gêneros. Em outras palavras, o exercício da autonomia, hipoteticamente seria menor nos primeiros grupos e maior nos últimos, o que também nos oferecerá dados relevantes sobre a formação individual com possibilidades de adesão a ideologias. A respeito dos grupos de primeiro ano, cabe frisar que para Adorno (1995a), a educação contra a barbárie deve-se concentrar na primeira infância, já que nesta fase forma-se o caráter daqueles/as que praticam crimes, ainda que a relação entre indivíduo e sociedade, mediada pela cultura ocorra durante toda a vida. Cabe ressaltar também que para Crochík (2015) que o preconceito não é natural, já que é necessário ao/à preconceituoso/a uma justificativa desenvolvida por meio de uma ideologia, para que este ocorra.

Para a observação, consideraremos como sujeitos participantes da pesquisa os alunos dos primeiros e quintos anos do Ensino Fundamental I, nos contextos das aulas de Educação Física e em sala de aula com ênfase nas relações estabelecidas entre pares e entre professores/as-alunos/as. Quanto à realização das entrevistas, consideramos como sujeitos os/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as responsáveis por estas turmas. A análise documental será feita por meio do PPP, Regimento Escolar, Projeto Especial de Ação e livros de ocorrências das escolas participantes.

Na tabela abaixo sintetizamos os/as participantes e as escolas garantindo o anonimato com o uso de nomes fictícios.

Quadro 1: Escolas e participantes da pesquisa

	Escola 1 (A1)	Escola 2 (B1)	Escola 3 (A2)	Escola 4 (B2)
Professor/a Polivalente 1º ano	Maria	Vanessa	Gabriela	Valéria
Professor/a Polivalente 5º ano	Lurdes	Fábio	Helena	Érica
Professor/a de Educação Física	Ana	Raul/ Thiago	Rubens	Vinicius
Coordenadora Pedagógica	Denise	Anita	Débora	Iara

4.2 Instrumentos

Neste tópico, apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta de dados a serem analisados na presente pesquisa, lembrando que estes serão descritos levando em consideração os objetivos propostos e as hipóteses levantadas. Ressaltamos ainda que os instrumentos foram aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo.

4.2.1 Roteiro de observação

Considerando que o objetivo desta pesquisa se relaciona à hipótese de que a violência se modifique e se verifique a partir de intervenções ou problematizações desenvolvidas tendo como base as normas hegemônicas de gênero, os roteiros de observação utilizados na sala de aula (anexo 1) e nas aulas de Educação Física (anexo 2) propõem a observação das relações entre pares e as relações entre professor/a e alunos/as.

Se em geral a observação das relações é o que norteia este instrumento, em particular a atenção está direcionada sobretudo a situações que possam ser discriminatórias ou que causem segregações, permissões ou proibições às crianças considerando o sexo, levando a uma normatização de gênero, entendendo segundo

Louro (2010), que tais ações corroborariam para a construção de “papeis” arbitrários e padronizados de atuação na sociedade, de acordo com o corpo sexuado. Além disso, os roteiros preveem a observação de atitudes violentas, seja entre pares, entre professor/a e alunos/as ou ainda contra os dispositivos físicos da escola (paredes, carteiras, etc.) relacionados às normas de gênero abordadas.

Como ambos roteiros trazem estas preocupações, propomos a análise dos critérios de uma maneira dialogada e não em separado por roteiro, mas identificando quais pontos estão sendo analisados e em qual instrumento. As aulas de Educação Física ocorrem em outro ambiente da escola e são ministradas por outro/a professor/a que não o/a polivalente da sala de aula, o que justifica manter os registros separados, porém, a fim de não comprometer a qualidade analítica, sua apresentação será feita em conjunto.

O primeiro critério do roteiro busca verificar se o/a professor/a marca a distinção do corpo sexuado e propõe normatizações de gênero, seja por meio de atividades propostas, por brinquedos diferentes que disponibiliza, desenhos que pede para colorir ou ainda as cores que devem ser usadas por meninos e por meninas, o que reforçaria permissões, proibições e regras estruturantes das relações e que a subversão poderia ser motivo de conflito, segregação ou agressão. Tal critério encontra-se contemplado pelas questões 2, 4, 13 e 14 no roteiro de observação de sala de aula (anexo 1) e pela questão 2 no roteiro de observação das aulas de Educação Física.

O segundo critério objetiva verificar a presença de atitudes segregacionistas (por parte dos/as professores/as) guiadas pela questão de gênero a partir do corpo sexuado, entendendo que meninos e meninas não possam ocupar o mesmo espaço, seja físico ou nas listas de nomes da sala de aula, o que reforça não somente a distinção como as marcas de lugares sociais, perdendo de foco que na escola o papel social das crianças é o de estudante e que todos/as devem ter acesso a todos os conhecimentos e experiências. Este critério encontra-se contemplado pelas questões 1, 3, e 6 no roteiro de observação de sala de aula (anexo 1) e pelas questões 1e 3 no roteiro de observação das aulas de Educação Física (anexo 2).

Conforme mencionado, a escolha dos grupos participantes teve como um dos critérios a presença do/a professor/a na mediação das relações entre pares e como

autoridade que possibilite (ou não) o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, tendo como hipótese que esta mediação seja maior no primeiro ano e menor no quinto e a presença de autonomia nas atividades escolares seja menor no primeiro e maior no quinto ano. Assim, o próximo ponto visa oferecer dados para analisar, a partir da figura do/a docente, como este/a se posiciona frente as relações entre estudantes do grupo, de modo a rever posicionamentos hierarquizantes e violentos, em particular quando se consideram as relações de gênero, conforme pode ser percebido pelas questões 8, 11, 12 e 15 do roteiro de observação em sala de aula (anexo 1) e das questões 5, 7 e 8 do roteiro de observação das aulas de Educação Física (anexo 2).

As questões 5, 9, e 10 do roteiro de observação em sala de aula (anexo 1) e as questões 4 e 6 do roteiro de observação das aulas de Educação Física (anexo 2) buscam a observação mais precisa de situações violentas, seja na forma de segregação entre meninos e meninas, ofensas relacionadas a formas de atuação que desviem da norma de gênero associada ou não à sexualidade ou dirigidas a dispositivos escolares como carteiras e paredes, como uma forma de voltar a agressão a um alvo por meio destes.

Os critérios de análise expostos nos roteiros estão sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 2: Critérios e questões analisadas em cada roteiro⁸

	Sala de aula	Educação Física
a) Distinções do corpo e normatização de gênero pelo/a professor/a*	<p>2) O(a) professor(a) separa os brinquedos que devem ser usados por meninos e por meninas?</p> <p>4) Nas atividades de pintar, são escolhidos diferentes desenhos para os meninos e meninas?</p> <p>13) Relaciona cores específicas para meninos e para meninas?</p> <p>14) O (a) profissional apresenta discurso hierarquizador e/ou normatizador de gênero?</p>	2) O (a) professor (a) propõe brincadeiras e/ou jogos diferentes para meninos e meninas?

⁸ * Para estes critérios, quanto maior a quantidade de respostas “não”, a escola tende a ser mais problematizadora quanto às normas de gênero.

** Para este critério, quanto maior a quantidade de respostas “sim”, a escola tende a ser mais problematizadora quanto às normas de gênero.

b) Atitudes segregacionistas por diferença de gênero pelo/a professor/a*	<p>1) O(a) professor(a) separa filas em meninos e meninas?</p> <p>3) Os cartazes que contém os nomes dos alunos da sala são separados em meninos e meninas?</p> <p>6) O ambiente da sala de aula apresenta outras imagens ou disposições que diferenciam os gêneros por meio de estereótipos?</p>	<p>1) O (a) professor (a) separa meninos das meninas nas brincadeiras propostas?</p> <p>3) O ambiente em que a aula de EF ocorre tem alguma sinalização de discriminação dos gêneros?</p>
c) Mediação docente quanto às relações de gênero**	<p>8) O (a) professor (a) respeita as crianças quanto aspectos desviantes da norma de gênero?</p> <p>11) O (a) profissional se posiciona frente a esse comportamento ofensivo?</p> <p>12) De que forma se posiciona?</p> <p>15) Descrição do discurso (hierarquizador):</p>	<p>5) O (a) professor (a) respeita as crianças quanto aspectos desviantes da norma de gênero?</p> <p>7) Houve intervenção (em conflitos) do (a) professor (a)?</p> <p>8) Descrição da intervenção:</p>
d) Formas de violência escolar (<i>bullying</i> e preconceito)*	<p>5) As carteiras apresentam marcas de violência relacionada a gênero e/ou sexualidade?</p> <p>9) As crianças costumam excluir de brincadeiras as crianças do sexo oposto?</p> <p>10) A turma apresenta comportamento ofensivo relacionado a gênero e/ou sexualidade?</p>	<p>4) As paredes (ou outro dispositivo) apresentam marcas de violência relacionada a gênero ou sexualidade?</p> <p>6) Presenciou conflitos entre as crianças, relacionados a gênero e sexualidade?</p>

O critério “a” verifica a quantidade de vezes em que houve na sala de aula, a partir da quantidade de visitas feitas à turma, situações em que o/a professor/a propõe atividades ou materiais diferentes em que o gênero indica a impossibilidade de experiências. O critério “b” aponta a quantidade de vezes em que o/a professor/a delimitou espaços de modo a excluir ou privilegiar um gênero em detrimento do outro. O critério “c” analisa a postura do/a profissional enquanto problematizador/a de atitudes em que as normas de gênero sejam impedimento ou a razão de exclusão entre os/as alunos/as. O critério “d” verifica a quantidade de eventos em que relações e/ou normas de gênero desencadearam situações violentas.

Consta em cada elemento de observação a possibilidade deste não ter sido observado (ver Anexos 1 e 2), significando que a quantidade de ocorrência de cada evento pode variar de uma turma para outra, já que só serão válidos os eventos cuja ocorrência seja “sim” ou “não”.

4.2.2 Roteiro de Entrevista semiestruturada

Para compreender como professores/as e coordenadoras pedagógicas lidam com a questão, propusemos a realização de “entrevista não totalmente estruturada” (Lüdke e André, 1986), a fim de que o entrevistador e o entrevistado possam caminhar de acordo com a relevância das informações, a partir das questões norteadoras. De modo a coletar informações mais precisas é importante garantir que todos/as os/as entrevistados/as tenham clareza dos termos, a saber: gênero, sexualidade e heteronormatividade. As questões tiveram como objetivo investigar como são percebidos e tratados gênero e heteronormatividade; se a escola estabelece relação destes assuntos com a violência escolar e se desenvolve atividades (com ou sem planejamento) voltadas a essa temática.

Com este instrumento buscamos identificar os/as profissionais que tiveram formação sobre esta temática, de modo a verificar se esta aparece, e como aparece, nas relações que desenvolvem em sala de aula. A entrevista foi realizada com a coordenação pedagógica, os professores polivalentes e os professores de Educação Física. Para as coordenadoras pedagógicas foi incluída uma pergunta a respeito das dificuldades ou facilidades em abordar e propor ações sobre a temática com o grupo de professores que coordena, conforme roteiro proposto (anexo 3). Pretende-se comparar a frequência com que a violência relacionada à temática aparece nas falas, bem como a forma como os/as entrevistados/as compreendem e se colocam frente às situações violentas, até porque há uma questão que prevê que o/a entrevistado/a identifique outra situação violenta que tenha presenciado, ainda com relação ao tema gênero e sexualidade.

Por fim, alinhando a prática ao dito na entrevista, acreditamos que a reflexão do/a entrevistado/a sobre a violência frente às ações propostas contribuirá com a análise feita em conjunto com as observações das aulas e os demais instrumentos (Projeto Político Pedagógico e o Livro de Ocorrências) em busca de tentar responder ao objetivo da presente pesquisa.

Os/as participantes foram informados sobre o objetivo desta pesquisa e autorizaram a entrevista assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 4), assim como o/a responsável pela instituição através da Autorização para Pesquisa na Instituição (anexo 5).

4.2.3 Projeto Político Pedagógico (PPP)

O PPP enquanto documento que não apenas apresenta a escola e sua comunidade, mas também norteia o trabalho pedagógico, pautando-o em princípios que a escola considera como fundantes para sua prática. O estudo deste documento colabora com nossa análise na medida em que oferece a visão da escola sobre si própria de modo a oferecer mais elementos capazes de levantar contradições sobre as questões observadas a partir do roteiro e dos registros dos livros de ocorrência.

Tais elementos devem articular-se para construção de um arcabouço argumentativo a respeito das ações que são propostas a fim de reduzir a incidência de violência escolar relacionada às normas de gênero e sexualidade.

4.2.4 Livro de Ocorrências

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é um importante procedimento metodológico na medida em que permite fundamentar as afirmações do pesquisador, já que os documentos são produzidos em um contexto e nos fornecem informações sobre ele. Além disso, é possível “fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 40).

Neste sentido, o livro de ocorrências pode evidenciar em particular a maneira como a violência é entendida pela escola analisada, levando em consideração as formas como são tratadas e registradas as ações dos/as agressores/as e das vítimas, revelando tendências que possam perpetuar ou erradicar a violência escolar, conforme arcabouço teórico já explicitado neste trabalho e que desvelam relações de autoridade e indisciplina e sua relação com as formas de violência escolar (preconceito e *bullying*).

4.3 Procedimentos de análise dos dados

A partir dos dados coletados com os instrumentos apresentados anteriormente, objetivamos verificar se nas escolas que propõem ações relacionadas às questões de gênero e de sexualidade a violência escolar aparece com menor frequência do que nas escolas que não abordam a temática.

Antes de propor o cruzamento dos dados coletados pretendemos apresentá-los separadamente por escola; nesta mesma ocasião as instituições serão descritas, levando em consideração os PPP e as entrevistas com a coordenação pedagógica a partir dos pontos que permitam uma caracterização da instituição. Mais especificamente nos contextos de sala de aula, pretendemos comparar os dados obtidos, priorizando a observação entre: a) as duas escolas públicas; b) as duas escolas privadas.

Tanto o agrupamento *a* como o agrupamento *b* permitem comparar as duas turmas da mesma escola. Assim, em primeiro lugar cada escola terá suas turmas de primeiro e quinto ano comparadas entre si. Como parte desta etapa, pretendemos realizar a apresentação dos dados a partir dos eixos que foram considerados na tabela 2, por ano/ciclo a partir do roteiro de observação e a quantidade de vezes em que estes eventos aconteceram durante o período em que a turma foi observada – na sala do/a professor/a polivalente e nas aulas de Educação Física – a ser sintetizado em uma tabela.

Em segundo lugar, as turmas de primeiro e quinto da escola A1 serão comparadas às turmas de primeiro e quinto ano da escola A2. O mesmo ocorrerá com as escolas B1 e B2. Nesta primeira parte de cada agrupamento soma-se a hipótese de que na escola que propõe discussão sobre a temática as turmas estejam mais alinhadas no combate à violência que na escola que não propõe.

O critério *a*, na medida em que analisa as escolas públicas, buscará comparar a escola A1 com a escola A2 tendo a primeira como a que propõe a abordagem da temática e a segunda como não abordando a temática, de modo a verificar como aparece a violência relacionada a normas de gênero e heteronormatividade em particular, e outras formas de violência em geral. O critério *b* seguirá o mesmo procedimento do

critério *a*, mas com as escolas B1 e B2, sendo que a primeira aborda a temática em questão e a segunda não.

Os fatos empíricos serão analisados descritivamente e com síntese em tabelas, com foco nas realidades complexas e contextualizadas prioritariamente por meio da observação. Os focos de observação estão relacionados à reconstrução dos diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição de atividades.

As entrevistas serão analisadas buscando considerar as situações em que foi presenciada violência relacionada ao gênero e à sexualidade, entendendo que este depoimento permite evidenciar o olhar do/a profissional sobre a ocorrência. A entrevista também é importante, pois permite saber que formações o/a profissional participou sobre a temática e em que medida estas favoreceram a diminuição da violência. No caso das escolas que não abordam a temática é possível, da mesma forma, analisar o discurso sobre a temática da violência e de que forma é tratada pelo profissional e pela escola. Nestes momentos, a entrevista com a coordenação pedagógica se faz muito importante, pois ao revelar facilidades ou dificuldades em abordar o tema com o grupo de professores/as, propiciará evidenciar em alguma medida a cultura escolar a respeito da temática.

A análise dos livros de ocorrência pode favorecer a compreensão sobre como – ou se – a temática aparece relacionada a casos de indisciplina e de que maneira – e se – é combatida, podendo ainda possibilitar alguma percepção sobre as relações de autoridade e de indisciplina.

CAPÍTULO 5: DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste trecho propomos apresentar as escolas pesquisadas com base nos dados coletados em seus PPP, tendo como enfoque as informações que podem impactar de maneira significativa a redução ou a perpetuação de situações de violência escolar, especificamente relacionadas às normas de gênero. Oportunamente podem ser incluídas nesta descrição, algumas colaborações coletadas nas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, uma vez que estas, enquanto parte da equipe gestora, estão diretamente relacionadas às práticas pedagógicas.

5.1 Apresentação das escolas pesquisadas

As escolas pesquisadas foram escolhidas a partir das relações que desempenham em seu cotidiano com relações de gênero, sexualidade e violência. Para isso, conforme já apontado, escolhemos uma escola pública que aborda relações de gênero; uma escola privada que aborda relações de gênero; uma escola pública que não aborda relações de gênero e uma escola privada que não aborda relações de gênero.

5.1.1 Escola A1

A escola A1 é pública e pertence à rede municipal da cidade de São Paulo. Está localizada na zona Sul, no bairro Moinho Velho, próximo ao bairro do Sacomã, que conta com terminal de ônibus e estação do metrô, e também próxima ao bairro do Heliópolis, que concentra uma das maiores favelas da cidade. A escola se localiza a um quarteirão da Via Anchieta (no trecho em que ela começa, ainda na cidade) e esta via separa o bairro Moinho Velho do bairro Heliópolis.

Os arredores da escola são bem estruturados, com comércios variados (mercados, lanchonetes, restaurantes, consultórios médicos, farmácias, entre outros); as ruas são pavimentadas, limpas e a coleta de lixo parece ser frequente.

A pesquisa foi bem aceita e, após contato telefônico, a coordenadora pedagógica agendou uma conversa entre o pesquisador e toda a equipe gestora (diretora, assistente de direção e duas coordenadoras pedagógicas) que se mostrou bastante interessada e

disposta em conversar, pois o tema alinha-se com o projeto formativo que a instituição vem desenvolvendo junto aos/as professores/as no horário coletivo de estudo. Desta forma a coleta de dados foi devidamente autorizada, as professoras comunicadas e os documentos prontamente disponibilizados. Após o início da coleta de dados, a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I solicitou que eu me apresentasse a todos/as os/as participantes do PEA para explicar a pesquisa e conversar sobre seus objetivos.

A instituição apresenta em seu quadro de funcionários um percentual de 84,1 de mulheres e 15,9 de homens.

Segundo a coordenadora, quanto à adesão à temática “relações de gênero” inserida no plano de estudos, avalia:

Eu acho que hoje está fácil, porque tivemos o ano passado de experiência, mas no começo do ano passado foi muito difícil, porque a gente tem professores de diversas bagagens culturais, formações culturais, religiões, que eu acho que é uma questão muito séria que entra em tudo isso. No ano passado eu senti que nós somos desafiadoras e resistentes. A gente teve que levar adiante. Alguns professores têm se manifestado de uma maneira muito positiva, inclusive falando "não sei, desconheço, mas estou gostando de conhecer e aprender". Alguns "ah é um assunto que não me interessa, estou achando que a gente está perdendo tempo". Então existe ainda essa dificuldade, mas como a gente venceu a primeira etapa, hoje nossa escola está mais fácil (coordenadora pedagógica, escola A1).

A escola foi muito acolhedora e se mostrou disposta a manter contato com o pesquisador mesmo após o término da coleta de dados a fim de realizar atividades formativas.

5.1.1.1 O PPP e o PEA

Segundo o PPP, a escola se compromete com uma formação compreendendo o indivíduo em constante transformação, em busca da superação de seus limites e, por isso, não é separável da identidade. Neste sentido, a formação está fundamentada na participação ativa e crítica da equipe escolar, permitindo a ação-reflexão-ação. Como encaminhamento para que esta educação ocorra, a prática formativa propõe se pautar em discussões e estudos de casos que permitam a troca dialética, partindo da discussão para fomentar o compartilhamento de experiências para repensar a prática. A

problematização é proposta diariamente na parceria entre docentes e coordenação pedagógica. Por meio dos registros, busca-se refletir sobre a prática para buscar aprofundamento teórico necessário.

No que se refere a nosso objetivo de pesquisa, a escola propôs um projeto de formação voltado à diversidade étnica, de gênero, migratória, religiosa, objetivando a educação inclusiva. A abordagem da sexualidade não aparece no projeto da escola, contudo é possível constatar que esta está presente no cotidiano desta escola, revelando-se nas entrevistas. Segundo avaliação feita sobre o PEA de 2017, a equipe docente apontou a necessidade de continuar este estudo, pois conforme endossado pela coordenadora pedagógica:

Conversamos com a direção e conversamos com a supervisão escolar e ela autorizou que nós mantivéssemos o mesmo projeto esse ano, porque a gente não teve tempo suficiente para aprofundar, então a gente começou uma pesquisa, mas que eu penso que é um pouquinho mais rasteira por enquanto (coordenadora pedagógica, escola A1).

Neste sentido, o documento que norteia o trabalho desenvolvido no horário coletivo de estudo apresenta como objetivos principais:

Acessar, pesquisar e estudar temas que tratam das diversidades humanas; partilhar ideias e trocar experiências advindas das vivências dos participantes do projeto; construir novos olhares e, em consequência, desconstruir concepções que impedem as boas práticas de ensino e aprendizagem que sejam decorrentes de processos de “pré-conceitos”; despertar a capacidade de empatia; conhecer as políticas de afirmação identitária e de ações afirmativas e seu impacto na vida cotidiana e na promoção de direitos; renovar a compreensão de que ‘novos tempos trazem novos desafios’; conhecer a legislação vigente para validá-la ou questioná-la no que se refere ao tratamento da diversidade. (PEA, escola A1)

A partir dos objetivos apresentados acima, a escola espera atingir os seguintes resultados:

Flexibilização e abertura curricular para o acolhimento das diversidades; ressignificação das práticas educativas a partir da apropriação dos novos conceitos e vivências; contribuição das reflexões realizadas durante a formação para elaboração de intervenções eficientes e eficazes no processo de ensino e aprendizagem; diminuição da situação de insucesso escolar que seja em decorrência de preconceitos vividos na escola.; ampliação dos vínculos constituídos entre a comunidade educativa com maior aproximação entre a equipe escolar e a família de nossos alunos; exploração e (re)organização do espaço e do ambiente educativo, com vistas ao real acolhimento dos alunos e das características desses sujeitos de aprendizagem. (PEA, escola A1)

Conforme apontado, a proposta da escola gira em torno de uma educação que valorize e promova a diversidade. Por mais que as relações de gênero entrem neste arcabouço, a sexualidade não se encontra formalmente contemplada no documento. Assim, a escola propõe refletir sobre questões a partir de subtemas advindos da necessidade da comunidade educativa. São estes:

Educação inclusiva; migração; educação não-sexista/ cultura machista/ luta feminista; identidade de gênero; cultura de matriz africana; cultura da matriz indígena; diversidade de crenças e cultos; Estado laico; auto-imagem; bullying/ cyber bullying; legislação; valores universais; convivência dentro e fora da escola; meritocracia. (PEA, escola A1)

5.1.2 Escola B1

Não houve dificuldade para a realização da pesquisa nesta escola. Após entrar em contato com a coordenadora pedagógica, ela agendou uma reunião para conhecer melhor o projeto e a proposta de coleta de dados. Depois de conversarmos, a coordenadora me levou para conhecer as instalações da escola. Antes de deixar o prédio me comprometi em enviar-lhe o projeto de pesquisa e o resumo. Após uma semana entramos novamente em contato e marcamos o início da coleta de dados. Encontrei a diretora da escola algumas vezes, mas não conversamos sobre a pesquisa; ela desejou-me boas-vindas e que fosse proveitosa a minha estadia na instituição.

Esta escola é privada e declarou abordar relações de gênero em seu cotidiano. Está localizada na região central da cidade de São Paulo, no bairro da Bela Vista, próxima a estações do metrô, linhas de ônibus, *shopping centers*, comércios, empresas, bancos, restaurantes, entre outros serviços variados. A rua da escola é pavimentada e não há sinais de acúmulo de lixo ou entulho.

Não foi possível descobrir, a partir do PPP, o percentual de homens e mulheres que trabalham nesta escola. Apesar da maioria dos/as profissionais ser mulher, conforme verificado a partir de observação, cabe mencionar que na turma pesquisada (de alunos/as de 9 a 11 anos) o professor regente/tutor é homem, assim como seu assistente.

5.1.2.1 Regimento Escolar e PPP

No Regimento Escolar, que dispõe sobre as características e estruturação da escola, constam informações sobre o objetivo da educação, pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9394/96. Nesse sentido, entende que os/as estudantes dos anos pesquisados neste trabalho, devam desenvolver, além das “técnicas e os instrumentos necessários para o aprendizado constante: leitura, escrita, cálculo”, a compreensão do ambiente social e contexto político da comunidade em que está inserido, além da tolerância recíproca em que a vida social se assenta. Vale ressaltar, como parte dos objetivos da instituição, a presença da garantia do ensino com vistas a assunção de criticidade, valorização da dignidade e liberdade humanas, bem como o respeito nos relacionamentos sociais, entendendo os direitos e deveres das pessoas humanas neste mundo em transformação.

Quanto às deliberações sobre a vida e o cotidiano escolar, a instituição propõe atividades como o Conselho Escolar e Assembleia Escolar. O primeiro ocorrendo duas vezes ao ano também com o objetivo de atualizar o PPP. Desta atividade participam: diretor/a, docentes, estudantes, familiares e/ou responsáveis dos estudantes, representantes da mantenedora e funcionários. A segunda, ocorre semanalmente com a participação do/a diretor/a, docentes, estudantes e funcionários/as. Esta atividade visa a discussão e deliberação de assuntos de interesse geral da escola, tais como, regras de convivência, saídas para estudo e sugestão de trabalhos para os diferentes grupos etários. A Assembleia é conhecida como o momento da Roda e isso dá a tônica democrática à escola.

Não há comunidade democrática quando a escola se organiza por critérios autoritários. Tampouco, quando se estabelece o clima de *laissez-faire* sem parâmetros, critérios e compromissos. Finalmente, não há comunidade democrática se a escola não contempla a criação de laços afetivos, nem de acordos alcançados mediante o diálogo e motivados racionalmente” (PPP, escola B1).

São objetivos da Roda: “promover a valorização da coletividade; construir o sentido de pertencimento; promover o percurso autônomo da disciplina que permite buscar o consenso no estabelecimento das regras, deveres e direitos; favorecer a capacidade de argumentação e levar o educando a refletir sobre si mesmo; levar os educandos à cooperação e responsabilidade, à tolerância e à negociação de ideias, à busca de consenso e acordo”.

Segundo o PPP, a escola declara que se “alicerça no respeito aos interesses dos educandos, sua inserção sociocultural, à sua liberdade de escolha, ao desenvolvimento harmonioso e ao engajamento como cidadão de seu país e do mundo”, tendo a família como parceira indispensável. Seu norte de prática se dá de modo a criar uma cultura escolar em que o compromisso de crianças e de adultos frutifique em processos de aprendizagem e construção de autonomia. Com base na busca de convivência democrática, a instituição pretende que os/as envolvidos/as neste processo possam se autogerir e se responsabilizar pelo espaço coletivo de formação. Assim, a convivência cooperativa, o respeito pelas diferenças, o desenvolvimento de habilidades e competências e interesse pelo conhecimento em suas diversas manifestações são princípios da escola. Nota-se ainda, por este documento, que a escola propõe a abordagem de “temas que desafiam a sociedade como meio ambiente, direitos humanos e democracia” e investe “no bom ambiente escolar com o foco na cooperação, participação, respeito e valorização do outro”.

O conhecimento que a escola propõe não prioriza a erudição, mas a manipulação do repertório de modo a reinterpretá-lo ou ainda invalidá-lo parcialmente, o que revela a tentativa de tornar o conhecimento como um meio de utilização e não como um fim em si. A organização dos grupos e organização pedagógica ocorre assim:

Aprender com o outro de forma horizontal, pela constituição de grupos multietários, confrontar ideias, hipóteses e teorias entre iguais e diferentes são movimentos que evidenciam o quanto a Escola valoriza o diálogo e os diversos estilos de aprendizagem. Respeita a diversidade (PPP, escola B1).

A opção pela multietariedade do grupo, reafirma o aprender com o outro e valoriza as diferentes experiências em relação à faixa etária. “Reafirma, ainda, que estas experiências são contributivas e oficializa a importância da escuta entre todos os elementos do grupo, o respeito ao tempo de cada um para aprender”.

No que se refere ao nosso objeto de pesquisa, os documentos não o trazem especificamente, mas após entrevista com a coordenadora pedagógica, algumas informações adicionais apareceram.

Quanto a relações de gênero, a coordenadora apontou que o tema é frequentemente abordado pela escola, sempre que trazido pelos/as estudantes e pelos/as tutores/as, como foi na ocasião da morte de vereadora carioca Marielle Franco. Assim, a

entrevistada entende que se o tema está presente na sociedade e é de interesse dos/as estudantes, a escola se coloca no papel de mediadora de discussão e reflexão. A coordenadora entende ainda que há relação entre gênero, heteronormatividade e violência, pois em sua opinião esta relação também é observada na sociedade. Contudo, não observa na escola atitudes violentas, já que

o que a gente tem aqui na escola é um olhar para isso. A gente conversa, a gente tem esse espaço que outras escolas não têm. Então isso é trazido pelos estudantes, pelos tutores também, tanto com as crianças. É discutido na XXX [Assembleia], como também nas nossas formações (coordenadora pedagógica, escola B1).

Além disso, a entrevistada reitera que atitudes violentas não ocorrem na escola, mas são discutidas nela, quando ocorrem na sociedade, conforme segue: “não lembro, que tenha acontecido aqui na escola não. Não tenho conhecimento daqui da escola, não. Sim dessas coisas que acontecem na sociedade quando trazidos para cá, mas aqui dentro não” (coordenadora pedagógica, escola B1).

Conforme os documentos da escola e a entrevista com a coordenadora, a instituição aborda relações de gênero em seu cotidiano. Segundo a entrevistada, desde o tempo em que ela coordena a escola (desde o início deste ano), não houve a abordagem da temática nas reuniões. Porém, estas relações já foram abordadas anteriormente, de acordo com a transcrição abaixo. A partir deste trecho, podemos verificar alguns entraves e encaminhamentos para o âmbito de formação de tutores/as:

Eu sei que já tiveram aqui formações, até pelo relato deles. Esse tempo, pequeno tempo, que eu estou aqui não teve, até porque a nossa demanda ...a gente não teve como. A gente quer colocar muitas coisas de formação, enfim, nas nossas reuniões, e a gente não tem tempo hábil de tudo isso. É uma coisa que a gente quer melhorar pro ano que vem. Porque as nossas reuniões são semanais, de formação, mas não são só formações. É organização de toda a escola, de todos os processos, enfim. Então a gente não está tendo esse tempo, mas a gente tem e a escola está, para o ano que vem, a gente já está colocando uma previsão de formação fora também. De dar essa formação para pessoas interessadas também (coordenadora pedagógica, escola B1).

Sobre a abordagem da temática gênero, normas de gênero e sexualidade, a coordenadora afirmou que não encontra dificuldades em abordá-la com o grupo de tutores/as. Inclusive, ela relatou que havia na escola um menino, filho de uma das tutoras (que não estuda mais na escola e a mãe também não trabalha mais lá) que aos

dois anos de idade vinha de vestido para a escola e que isso não era um tabu na instituição. Por outro lado, o que ocorre é que:

a gente às vezes tem alguns problemas com pais novos, sabe, de quando entram tomar um choque. Então por exemplo, a gente já teve pais que reclamaram que as crianças estavam só de calcinha e cueca nos dias de calor, que a filha dele, de dois anos, isso era inviável. Então, assim, a gente tem esse outro perfil também, mas aí a gente percebe e acha que é a criança que está no lugar errado e não escola que está fazendo errado, entendeu? (coordenadora pedagógica, escola B1).

Com relação à violência escolar, a coordenadora entende que as proposições democráticas da escola, que partem desde a escolha coletiva do quê estudar, até o processo administrativo e funcional da escola, passando pela construção das regras, possibilita uma redução considerável da violência, como consequência deste protagonismo.

5.1.3 - Escola A2

A entrada nesta escola também foi prontamente aceita pela direção, tudo havia sido combinado com a coordenadora pedagógica, desde o contato por meio de mensagens como a reunião inicial para apresentação da proposta e do projeto. No dia agendado para conversar sobre a pesquisa, a coordenadora pedagógica estava no parque com uma turma que estava sem professora naquele momento. Encontrei com ela neste ambiente e ela me contou que naquele dia havia uma grande falta de professores/as e que não havia substitutos/as para todas as turmas e que por isso ela estava fazendo aquele papel. Me contou ainda que estava com a turma que havia sido dela no ano anterior, e que está no cargo de coordenação pedagógica desde o início de 2018. Assim que a professora da turma chegou pudemos ir conversar sobre mais detalhes do projeto, que foi bem aceito. Foi uma conversa amigável e a coordenadora me informou que já havia conversado com a diretora sobre a pesquisa e que ela havia autorizado (ainda na fase de troca de mensagens), e desta forma, deixei com ela a autorização para que a diretora preenchesse, combinamos as datas para entrada nas salas que seriam observadas e as professoras foram avisadas sobre o trabalho. Uma das professoras do primeiro ano não concordou com a gravação da entrevista e por isso acabamos por

escolher outra turma do primeiro ano. Por fim, a coordenadora disponibilizou os documentos solicitados, de modo que o PPP e o PEA foram encaminhados por e-mail e os livros de ocorrência emprestados durante o momento em que estive na escola.

Esta escola é pública municipal e se encaixa no perfil de escola que não aborda relações de gênero em seu cotidiano. Está localizada na zona Sul, no Parque Bristol, bairro localizado próximo à divisa do município de São Paulo com os municípios de Diadema e São Bernardo do Campo. O local é atendido por poucas linhas de ônibus, já que é relativamente distante de grandes avenidas. Segundo o PPP os moradores da comunidade escolar devem se locomover a outros bairros ou municípios para buscar serviços de cartório ou banco. A escola é próxima à uma favela e seu entorno tem ruas pavimentadas bastante esburacadas, as calçadas irregulares e com obstáculos de entulho e lixo acumulado. Em frente à escola tem um carro abandonado. A localidade é atendida por pequenos comércios, tais como oficina mecânica, pequenos mercados e bares. Esta escola iniciou seu funcionamento em 2009 e é a segunda da região, sendo vizinha de outra escola municipal mais antiga. Segundo o PPP foi construída para atender a grande demanda de crianças e jovens de 6 a 15 anos de idade.

O início do atendimento nesta escola, ainda segundo o PPP, foi precário pois as instalações ainda não estavam concluídas e em decorrência disso a merenda não era oferecida e não havia banheiro para uso das professoras, mas muitos/as alunos/as já estavam vinculados/as ao espaço. Muitos/as alunos/as matriculados/as na escola nesta época tiveram que assistir aulas em salas de outras escolas localizadas na região, já que o prédio não comportava toda a demanda.

O PPP caracteriza o corpo discente como de

diversos níveis sociais, culturais e de estrutura familiares bastante diversificadas. [...] Em geral, os alunos têm muito potencial e capacidade de aprender, mas falta interesse e envolvimento de boa parte deles. A agressividade é comum, além da falta de concentração. Existe frequência, porém não há consciência de conservação e importância do patrimônio público e da escola. (PPP, escola A2)

Quanto ao corpo docente é destacado como esforçado “para o trabalho com tantos desafios: dificuldades de aprendizagem dos alunos, pais desinteressados e, muitas vezes, ausentes na educação de seus filhos, insegurança devido ao espaço escolar ser aberto demais, inclusive no que diz respeito às instalações internas, etc.”. Pelo PPP

também foi possível comparar a quantidade de homens e mulheres que trabalham nesta escola: de um total de 56 funcionários, 41 são mulheres e 15 são homens.

5.1.3.1 O PPP e o PEA

No que se refere às normas de gênero, heteronormatividade e violência escolar, a escola já havia apontado no contato por mensagens e na entrevista que não abordava a temática em seu cotidiano. Segundo a coordenadora pedagógica, em sua entrevista, o teor da abordagem é o respeito a todos/as, não dando ênfase à problematização sobre relações e normas de gênero, conforme a seguir:

Na minha opinião [...] algumas atitudes que os alunos, até mesmo professores tomam sim, mas tem alguns alunos que a gente vê que alguns comportamentos deles não tem nada a ver com a opção deles ou que se eles são homossexuais, se eles são heterossexuais, tem a ver com a educação, de como ele concebe a relação com outro. A gente trabalha isso. Até o primeiro ano que trabalha essa questão da afetividade, respeitar o outro, de não prejudicar o outro, mesmo sendo quem quer que ele seja. Eu acho que a gente tem que trabalhar com a criança, com os professores como humanos. Nós somos humanos aqui. Isso faz parte do nosso PPP. A gente trabalha com valores de estar estabelecendo relacionamentos respeitosos, que trabalhem com amor, com respeito, com a tolerância. Esse é o nosso é nosso PPP. É a meta do nosso PPP (coordenadora pedagógica, escola A2).

Contudo, em seu PPP, aborda no item sobre currículo integrador, que a partir do *Programa de Reorganização Curricular Mais Educação São Paulo* outros projetos serão integrados ao PPP. Explicitando melhor, a escola já vem desde 2015 nesta toada de implementar eixos de trabalho para englobar as temáticas curriculares. Nesse sentido, destacamos que no segundo semestre deste ano, o eixo abordado foi o “Identidade e Preconceito”, em que aparece discriminação de gênero como tema correlato ao eixo. Em 2017, o PPP centralizou-se no eixo “Eu e o outro: uma relação possível”, em que “tolerância de gênero, e aculturação: prevalência do padrão europeu, branco, heterossexual, classe média sobre o mundo”, aparecem como temas correlatos. Já em 2018, sob o tema “Eu e o outro: uma relação possível” o PPP englobaria, dentre outros subtemas, a diversidade em todas as esferas, a mulher na sociedade.

Ainda sobre estes eixos:

É a partir dessas ideias que, anualmente, também o PEA tem origem e é planejado para subsidiar o professor com momentos de estudo e de troca de experiências, portanto seu tema está intimamente relacionado a esses norteadores, além daqueles que foram elencados a partir da Avaliação da Unidade (PPP, escola A2).

Ainda segundo o PPP a escola propõe como valores e princípios: igualdade; liberdade; pluralismo de ideias; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional; gestão democrática; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas escolares; escola como espaço de reflexão e diálogo; ato de educar como um ato social da escola, pais e comunidade. Fica presente com a análise deste documento que a escola entende a escola em sua relação com processos pelos quais a sociedade passa no decorrer da história, chamando atenção ao processo de globalização que da mesma forma em que permitiu avanços tecnológicos, permitiu em outra medida a exclusão de muitas pessoas deste avanço, corroborando com seu estado de pobreza. Isso fica evidente no trecho a seguir:

Este processo [globalização] gera aumento e concentração de renda nas mãos dos que já são ricos e aumenta a pobreza daqueles que já são pobres e estes pobres, como não têm condições de estudar, ficam, em virtude disso, excluídos dessa globalização. Esses passam a conviver de forma cada vez mais dramática com problemas como: desemprego, fome e violência, que são as principais marcas da situação de miséria que aflige a humanidade. Outra decorrência da situação de miséria econômica é a desagregação das sociedades e consequente perda de referência ética das pessoas. Hoje há uma dificuldade em definir o que é certo do que é errado e a lógica da sobrevivência e da competitividade se sobrepõe à lógica da convivência e da fraternidade (PPP, escola A2).

Segundo se pode inferir a respeito deste trecho, a escola defende a tese de que a sociedade se encontra degradada em termos de ética no que se refere ao certo e ao errado e salvo engano compreende que o público que atende esteja incluído neste universo. Isso é reforçado pelo PPP, que discorre sobre o papel da educação, que “deve levar à inclusão de todos aqueles que, devido às situações de marginalidade, foram excluídos ao longo da história ou que, por razões diversas, foram excluídos pelo próprio sistema educacional” (PPP, escola A2).

A violência aparece, assim, como fruto desta situação estruturante da sociedade, e nesse sentido nos ocupemos de explicitar as ações propostas no documento, a fim de combatê-la. Ainda em tempo, é necessário ressaltar que a escola enumera casos de vandalismo contra o prédio, em que o parque foi danificado, vidraças quebradas em

decorrência de pedras atiradas e telhas quebradas devido a subidas no telhado, atribuídos ao fato de que a escola permanece com as quadras abertas durante os finais de semana para uso da comunidade. Conforme consta no documento, houve uma apuração e se constatou que os atos de violência contra o prédio não foram praticados por alunos ou ex-alunos.

Uma das ações propostas tendo em vista o combate à violência, a escola em 2015 iniciou o trabalho com o programa “Amigos do Zippy” que “tem por princípio o desenvolvimento de saberes emocionais, que capacitarão as crianças na resolução de conflitos” (PPP, escola A2). Quando instituído, a turma pioneira (um 5º ano) era considerada agitada e agressiva por sua professora e que com este trabalho os /as alunos/as “eram estimulados a falar sobre os problemas e propor resoluções que fossem adequadas para todos, treinando, com isso, a aprendizagem da empatia e da resiliência” (PPP, escola A2). A escola considerou, à época, exitoso o trabalho e a partir do ano de 2016 os primeiros anos passaram a realizar este programa. Esta, segundo o documento, é entendida como uma ação pontual, assim como “atendimentos disciplinares” realizados pelas Assistentes de Direção, o que posteriormente e oportunamente podem ser trazidos à baila a partir dos livros de ocorrência.

Sobre situações de violência relacionada a normas de gênero e heteronormatividade, a coordenadora pedagógica contou o caso de um aluno do Ensino Fundamental II, que segundo ela é declarado homossexual e que sofre agressões desde o Ensino Fundamental I.

Ele tem muitos problemas de relacionamentos, e ele foi meu aluno aqui. A gente conversava muito com ele e eu percebia que o grupo excluía ele, porque ele foi bem específico, desde pequenininho já percebia que ele tinha uma outra opção, que ele gostava dos meninos, mandava bilhetinho para os meninos. Mas a questão é que o povo falava assim: “Ele é assim mesmo!” Tipo: ele não aprende, relacionou à aprendizagem. Eu acho que não tem nada a ver, falei não tem nada a ver, mas mesmo assim ele tem problemas até hoje. A gente sabe da história dele e ele se defende na agressão, ele também se tornou agressivo, por que ele não tem por onde responder a não ser responder batendo, responder xingando. Ele é bem agressivo e ele não melhorou nessa questão, ele vai com tudo (coordenadora pedagógica da Escola A2).

Segundo a coordenadora pedagógica, este menino se tornou muito violento e os/as professores/as

estão naquela revolta “é melhor a gente tirar ele dessa escola”, de tão agressivo que ele é, mas é porque ele está respondendo porque ele sempre foi bem agredido em relação a opção dele. Porque desde o segundo ano a gente já percebe “Ah, ele não gosta disso, ele gosta de ser menina”. E vai piorando na medida que vai crescendo. A escola já está nesse movimento de

não saber o que faz, porque tem um professor que tá pedindo para ele sair, ele não quer sair, ele gosta da escola só que ao mesmo tempo ele se sente mal. A mãe acha que a escola é injusta, porque quer mandar ele embora. Os professores pegam muito no pé dela porque ele é agressivo, mas na verdade ele também sofre agressão. Então a escola se vê sem norte né? Tem muitos caminhos para percorrer: ou expulsa, manda embora ou fica com ele e encara o desafio. Ele não ouve as orientações do professor, da coordenação. Está bem difícil com ele, porque está no momento que: “eu não quero ajuda de ninguém, eu vou por mim mesmo” (coordenadora pedagógica, Escola A2).

Percebe-se, a partir deste relato, que a escola teve indícios da agressão que este menino sofria desde que entrou na escola, no segundo ano, mas se contentou em não problematizar a violência e proteger esta criança, propor a reflexão sobre os atos violentos aos agressores e servir como modelo de autoridade, seja para a introjeção, seja para não encorajar, ou melhor, cessar as agressões.

Outra ação proposta para remediar situações violentas e para sanar questões de aprendizagem, versa sobre o papel da família no acompanhamento do/a aluno/a, que no PPP aparece introduzido e defendido assim:

a família que sempre foi um núcleo claro, hoje passa por transformações e a noção tradicional de família já não é aceita como única e, em algumas realidades, nem como a mais importante. Esta situação tem mudado muitos conceitos tradicionais em nossa sociedade. A família, cuja ação tradicionalmente se articula com a escola, hoje não tem conseguido cumprir o papel que sempre cumpriu.

Este trecho parece justificar a escolha do tema “Família” ser abordado no PEA da escola. Por um lado se conclui que a educação sofra interferências de diversas variáveis e

dentro dessas variáveis encontram-se a desigualdade social, a violência, a corrupção, a omissão, a convivência com o mundo do crime e das infrações à lei, a intransigência, o egoísmo, o preconceito, entre outras, que afetam significativamente o processo de ensino-aprendizagem (PPP, escola A2).

Nesse sentido a família aparece como pilar estruturante para esta escola, ganhando tintas mais fortes no contexto de estudo dos/as professores/as em horário coletivo. Segundo a coordenadora:

a gente começou a falar da família. Começa a ter uma visão da família. Como a família encara ter um deficiente, por exemplo. Como a família encara ter um homossexual? Como que a própria escola tem que trabalhar com essa família? Conversar com essa família? A família tem que ser funcional. A família tem que ajudar a criança a crescer. Não interessa se ela é formada por pai e mãe, ou mãe e mãe, até porque a gente tem muita

família que é só avó. [...] Nós estamos percebendo que nosso trabalho só vai avançar, nessa relação com a família; independente de que essa família seja formada, porque nós temos famílias aqui de diversas configurações. [...] a gente percebeu... a família tem que ser funcional. Tem que trazer a criança todo dia, tem que deixar ela limpinha, ter que ir ajudar na lição de casa. Independente dessa família ser homoafetiva ou não, nós temos que trabalhar com ela para ser funcional, para te ajudar... (coordenadora pedagógica, escola A2).

Por fim e como um diagnóstico sobre a abordagem da violência em geral, a escola entende que as relações entre profissionais e alunos/as “tem sido de tolerância e aceitação, mas sem neutralidade, pois os atritos ocorrem e, à medida que acontecem, todos procuramos manter os princípios do diálogo e do envolvimento” (PPP, escola A2), uma vez que a “agressividade dos alunos” é cotidianamente recorrente. Contudo, no caso relatado, percebe-se que houve, além de uma negativa de se abordar o caso com diálogo e envolvimento, a família é chamada para resolver uma questão de cunho escolar, novamente retirando-se de sua responsabilidade formativa.

5.1.4 Escola B2

A entrada na escola B2 ocorreu sem maiores problemas, ainda que tenha sido um longo processo até chegarmos a uma data de início adequada para a escola e para o pesquisador. O contato inicial se deu por telefone com a diretora da escola que se mostrou acolhedora e interessada em conhecer o projeto. Assim, foi enviado via e-mail o resumo do projeto de pesquisa. Uma reunião inicial foi marcada entre o pesquisador e a diretora, que já no telefone havia explicado que a escola se encaixaria no critério das escolas que não abordam questões de gênero, por seu caráter tradicional. Contudo, a pesquisa foi aceita, autorizada, devidamente explicada, os documentos prontamente disponibilizados, bem como as salas que seriam observadas e a coordenadora pedagógica que seria entrevistada. O início da coleta de dados se deu um mês depois desta conversa.

Esta escola é privada, e conforme mencionado anteriormente, não aborda relações de gênero como temática cotidiana. Fundada há 40 anos, está localizada no bairro Vila das Mercês em uma de suas principais avenidas. O bairro é residencial, mas também bem servido de comércios e serviços, tais como supermercados, drogarias, lojas de comércio popular, padaria, estacionamento com lava-rápido, bancos, restaurantes,

outra escola privada na mesma avenida e uma municipal nas imediações. A avenida é pavimentada, atendida por algumas linhas de ônibus, que ligam a região a estações do Metrô.

A escola compreende, segundo sua Proposta Pedagógica, que sua articulação com a comunidade possa se dar por meio do intercâmbio entre escola e comunidade. A primeira pode propor passeios pelo bairro a fim de observar o cotidiano, bem como conhecer seus estabelecimentos comerciais e entrevistar as pessoas que de lá também participem, assim como participar de eventos sociais, dentre outras. A segunda é compreendida como a propiciadora da pluralidade cultural, “tal como a pluralidade de etnias, crenças, costumes, valores, etc.”.

5.1.4.1 O PPP

A escola apresenta as metas de formação que pretende para seus/suas alunos/as em sua Proposta Pedagógica. Trata-se do desenvolvimento pleno e equilibrado do educando em que seja preparado para exercer a cidadania, o trabalho e estudos posteriores. A partir da formação integral, pretende-se favorecer o desenvolvimento pessoal, a compreensão de um universo cultural ampliado com participação responsável na vida social, entendendo-se como cidadão que possa ser transformador, responsável, participativo e consciente do/no contexto sociocultural. É pretendido também que ao/à estudante “apropriar-se dos conhecimentos historicamente adquiridos pelo homem, dentro de uma visão crítica e construir novos conhecimentos capazes de concorrer para seu aprimoramento intelectual, pessoal e social” (Proposta Pedagógica, escola B2).

Sobre as turmas observadas, para o primeiro ano é proposto que se desenvolva a capacidade de, dentre outras coisas, respeitar a diversidade quando for defender seus interesses e pontos de vista, para que desta forma possa ampliar as suas relações sociais. Ademais, consta também como objetivo específico para as crianças deste ano, que identifique e compreenda sua “pertinência aos diversos grupos dos quais participa” e respeite as regras básicas de convívio social. Para o quinto ano, chama-nos atenção a formação de atitudes e valores a partir da compreensão do ambiente natural, social e cultural e também “o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de

solidariedade e tolerância em que se assenta a vida social” (Proposta Pedagógica, escola B2).

Quanto à abordagem de atitudes violentas a escola apresenta um Regimento Escolar, do qual destacamos algumas informações, sendo a primeira, que a escola se reserva o direito de não receber alunos/as quando entenderem que não sejam compatíveis com as normas do regimento, de disciplina, pedagógicas ou administrativas.

Nesta toada, segundo os deveres dos alunos, estes devem tratar a todos com cortesia, “independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, origem social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas”. Ainda neste contexto, a escola considera, segundo a coordenadora pedagógica, que seu trabalho para o enfrentamento da violência tenha um caráter preventivo, já que o trabalho com o material “Escola da Inteligência” de Augusto Cury se mostre como uma das ações, desde a Educação Infantil.

A Escola da Inteligência é de um programa do Augusto Cury. É um material que a gente recebe, muito legal, que trabalha o gerenciamento das nossas emoções. Então, sempre se colocar no lugar do próximo numa situação de conflito. Aí vem vários, são vários temas abordados. É uma vez na semana que a gente trabalha com essa aula. É assim: nós trabalhamos com uma roda de conversa e sempre gerenciando as nossas emoções, então todos trabalham sobre o medo, a gente trabalha com as alegrias, o que te deixa triste, o que te deixa feliz, o que te deixa... as brigas... Então isso vem na roda de conversa, vem muita criança que traz muita situação familiar, situação do convívio dela. Essa violência mesmo que existe, o roubo, o "diga não às drogas". Então está tudo inserido dentro desse programa, de acordo com a faixa etária que nós trabalhamos. É um programa muito interessante e além do aluno, nós temos a cada dois meses uma reunião para família. A família também recebe um livro e tem algumas temáticas que a família tem que discutir com o filho. Desde pequenos a gente começa a fazer esse trabalho. Então, por exemplo, principalmente de conflitos, que às vezes um pega uma coisa do outro, um empurra o outro então olha: "Você gostou? Como que você se sentiu nessa situação? Se sentiu saudável nessa situação? O que você faria? Se coloca no lugar do próximo, do seu amiguinho. Olha como ele ficou triste". [...] O pai, no dia da reunião, trás esse livro, embora eu vou ser bem sincera, muitos esquecem. A cultura das nossas famílias aqui do colégio, é uma cultura ainda, de não de vir em reuniões, mas temos um grupo que não perde. [...] Aí também tem algumas orientações para pais, sobre dar atenção, porque a gente coloca muitos filmes para que o pai reflita a postura dele como pai perante o filho, quando o filho vai conversar e o pai fica no celular, sabe, aquela situação bem normal hoje (coordenadora pedagógica, escola B2).

A coordenadora pedagógica avaliou ainda que esta ação tem colaborado para a redução da violência na escola. Fica claro também, que a escola busca uma parceria com a família na tentativa de trabalhar com as emoções e com a violência.

Quanto à temática “normas de gênero e violência”, a coordenadora apontou que já houve a situação de um menino que era chacoteado pelos colegas da turma por gostar muito de bonecas. Segundo ela, era muito forte na turma a “coisa mais bruta” e o futebol entre os meninos. Por esta razão, os colegas consideravam que “aquela coisa que não era dentro dos parâmetros normais do que o grupo gostava”. Ainda assim, a educadora contou que este menino não se entristecia com as situações e as ações propostas pela escola foram as seguintes:

Nós até fizemos um trabalho, professora e a própria mãe queria que a gente tirasse isso dele, mas não conseguimos. E aí ele chegou a trazer, ele trazia as bonecas. Então é isso. Para um menino é diferente. [...] [A mãe queria que escola fizesse um trabalho para] induzi-lo a deixar de gostar de bonecas, mas na casa ela não conseguia. Ela queria que nós fizéssemos. Mas isso era dele. Era uma coisa que a gente tentava, introduzindo outros brinquedos, tal. Ele era muito muito falante, mas ele não aceitava. Não acatava. [A escola buscou] Não falar “não você não pode”... a gente dizia que aquilo perante o grupo não estava tendo uma situação confortável pra ele, aí a gente pediu para que ele trouxesse outros tipos de brinquedos, tipo jogos. Até nós conversamos com a mãe, mas ele tinha assim... as meninas traziam e ele queria ficar brincando com as meninas. Ele não queria brincar com os meninos. E aí depois ele começou a não trazer as bonecas, mas ele brincava com bonecas das amigas. Isso foi uma questão de gosto, não sei, de uma afinidade... (coordenadora pedagógica, escola B2).

Os grifos na fala acima colaboram com a apresentação do entendimento que a escola tem a respeito de normas de gênero. Desde o início a escola se declarou como pertencente ao grupo que não abordava relações e normas de gênero, e vai ficando evidente que a tendência da escola é para a hegemonia das normas. A coordenadora pedagógica contou que a abordagem com o grupo de professores/as a temática não tem aceitação geral, conforme a mesma revela a partir da situação de uma menina apaixonada por outra na escola:

O que é uma situação nova. Do menino gostar de outro menino eu acho que é uma coisa que já está comum, agora menina gostar de outra menina, aqui na escola eu acho que para alguns professores foi assim, impactante. Não, eu conversei, eu acho que é a mesma situação se fosse um menino gostar de um menino. Então foi assim, tivemos professores que agiram naturalmente, que receberam essa notícia, mas tiveram alguns professores que são mais resistentes, não aceitaram. Uma professora falou que isso era falta de umas boas chineladas de pai e mãe, mas aí eu também eu não fico instigando. “Gente, o problema tá aí, eu estou trabalhando com a aluna. Se ela acaso procurar, eu gostaria que vocês não fizessem discriminação em sala de aula”. “Então, aqui existe uma regra muito clara que não podem namorar aqui dentro da escola, então cabe tanto para ambos os sexos, como pra namorados, casais. Para isso vocês vão ficar atentos né”? Temos outros casais, meninas com meninas, que eu não sei se chama casais. É casais, né? Não deixa de ser... [sobre as duas meninas que namoram] Então, tem uma coisa que todo mundo sabe, mas não quer tocar no assunto. Todo mundo

respeita. Nós temos uma menina que é mais velha, ela tá no terceiro do médio, tem uma parceira, todo mundo a respeita.

Com a apresentação dos dados acima, pretendemos no item seguinte retomá-las juntamente com os dados coletados nas observações para desenvolver a análise sobre a temática da violência escolar e normas de gênero buscando o desvelamento de situações e contradições das escolas por meio das comparações pretendidas.

6. ANÁLISE DAS ESCOLAS : GÊNERO, SEXUALIDADE E VIOLÊNCIA

Neste tópico, propomos a análise das normas de gênero e suas relações com a violência escolar em cada uma das turmas observadas, por escola, para posteriormente compará-las. Também buscaremos verificar a ocorrência de situações violentas na escola, ainda que não necessariamente relacionadas às normas de gênero. Conforme apresentado anteriormente, a observação em sala de aula se pautou em critérios (Anexos 1 e 2) que examinam se há na sala de aula e na Educação Física a distinção do corpo e normatização de gênero pelo/a professor/a; se este/a segrega as crianças com base na diferença de gênero; se há mediação ou intervenção quando imposição da norma é praticada pelas crianças e se as crianças se mostram violentas quanto às normas de gênero e sexualidade.

6.1. Escola A1 (Esta escola é pública e aborda relações de gênero como parte de seu projeto).

6.1.1. Análise dos roteiros de observação da sala do primeiro ano

A observação em cada turma desta escola ocorreu em três dias, escolhidos de modo a coincidir com as aulas de Educação Física.

O primeiro ano é voltado para a alfabetização, e na sala, estão expostos cartazes com nomes das crianças, os dias da semana, do mês, calendário, entre outros. Os nomes das crianças não estão separados por sexo, estão em ordem alfabética, o que permite pensar que o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) é colocado como prioridade, ao invés da separação dos/as alunos/as. Em um mural da classe havia um painel intitulado “O dia em que um monstro veio à escola” - nome de um livro que a professora havia lido para as crianças - em que cada criança havia feito o seu monstro a partir de figuras geométricas escolhidas por eles/as. Nem as figuras geométricas ou as cores foram separadas por sexo. Estes exemplos contribuem com a hipótese de que o trabalho voltado ao conhecimento formal talvez seja o principal objetivo nos dispositivos desta sala de aula e em decorrência disso, os alunos não têm limitação na escolha de formas e cores. Quanto à atividade relatada, a experiência de criar seu próprio monstro (ainda que limitado a forma geométrica, mas não aos adereços) é uma possibilidade das crianças

tanto se identificarem como se diferenciarem entre si, o que ampliaria as possibilidades de atuação no mundo para além das normas de gênero.

Ainda que as práticas descritas acima pudessem permitir uma experiência para além das normas de gênero e separação dos espaços e dos corpos, se percebem algumas ações por parte das próprias crianças no sentido de separar os corpos ou agrupar-se por sexo. Ao fazerem roda de conversa ou de leitura, os meninos e as meninas sentam-se separadamente. As filas são separadas por sexo; ainda que a professora não o faça, as próprias crianças se colocam desta forma. Houve uma situação em que um menino pediu para uma menina sair da fila que ele estava porque aquela não era a fila dela; a professora não interveio e talvez não tenha ouvido, já que estávamos no pátio, no horário do intervalo. Em outra situação foi percebido que, embora não seja uma prática da professora, um menino sugeriu que “as damas” entrassem primeiro na sala de aula e a professora concordou. Ou seja, a separação de corpos está presente neste grupo, a despeito do planejamento pedagógico e da ação da professora. A segunda situação revela um comportamento social, levado à escola que reitera o discurso hierárquico de que as mulheres devam ser as primeiras a adentrar um recinto por um gesto de cavalheirismo ou de proteção, já que os homens assim o permitem. Embora seja uma atitude de uma criança que, provavelmente está imitando comportamentos sociais, trata-se de uma marcação de espaços e atitudes socialmente construídas, que para Louro (2010) são papeis criados a partir de regras arbitrárias que (re)criam as hierarquias.

Em outro dia, a professora propôs que as crianças levassem brinquedos para a escola e que fizessem uma roda para apresentá-los aos/às colegas, dizendo de quem haviam ganhado, e em qual situação. Durante a roda, a professora perguntou às crianças para quem elas emprestariam seus brinquedos e por quê. Novamente as crianças se dispuseram espontaneamente na roda totalmente separados, meninos de um lado e meninas de outro.

O primeiro menino que se apresentou havia levado um homem-aranha e quando questionado se emprestaria para meninas, ele respondeu que não, porque era brinquedo de menino. A professora insistiu, perguntando se para ela ele emprestaria. Ele respondeu que sim, mas que para as outras meninas não. A professora, ao intervir, lembrando que esta escola aborda relações de gênero nos horários coletivos de estudo, se colocou hierarquicamente como par das crianças, não recorrendo a uma problematização com

base na cultura, mas a uma relação restrita a ela e ao aluno. O discurso dos meninos foi se construindo da mesma forma, todos afirmando que não emprestariam para meninas. Apenas um menino disse que deixaria as meninas verem.

Nota-se que nesta turma a separação entre meninos e meninas é muito presente e forte. Os meninos não fazem questão de se aproximar das meninas e vice-versa. Nesta atividade, em especial, se pôde perceber a união em grupos de modo a partilhar discursos, práticas e símbolos. Os meninos apresentaram, em geral, bonecos de super-heróis, um levou arco e flecha. Um menino trouxe um urso de pelúcia bege com detalhes em rosa. Conforme os outros apresentavam seus brinquedos, ele foi demonstrando incômodo por seu brinquedo destoar dos outros, de modo que foi escondendo-o no meio das pernas. Quando a professora perguntou a ele sobre seu brinquedo, ele mostrou brevemente o que havia levado voltando a esconder rapidamente. Ao que a professora perguntou se ele emprestaria para as meninas, ele deu uma olhada para todos os outros meninos e disse que não emprestaria.

Esta situação permite observar que, na medida em que os meninos se apresentam enquanto um grupo com normas fechadas em que partilham os mesmos discursos, há pouca possibilidade de diferenciação e de escape da universalidade da masculinidade colocada em voga. Na medida em que o discurso do não emprestar o brinquedo à criança do sexo oposto foi se construindo, foi perceptível que a impossibilidade de divergir sobre o que estava sendo dito, o que reforçou uma identificação cega com um coletivo (Adorno, 1995a), no qual a ideologia da masculinidade hegemônica teve quase total adesão. Nota-se ainda que o menino que se sentiu destoando da norma, buscou livrar-se do seu brinquedo e buscar aprovação do grupo de meninos. Estaria presente o medo de ser rechaçado por este grupo caso seu discurso fosse diferente? Tendemos a considerar que sim, já que os/as alunos/as desta turma se mostraram vigilantes e críticos ao perceberem uma "inadequação" quando uma menina ocupou o lugar de um menino na fila, a reiteração da professora quanto à entrada anterior das meninas aos meninos na sala de aula seguindo uma norma socialmente construída e o próprio discurso da roda de conversa. Ainda que a professora tivesse problematizado sobre o empréstimo dos brinquedos, os meninos não tiveram discursos diferenciados, em busca da construção de um Eu mais fortalecido (Crochík, 1995), pelo contrário, não se sentiram à vontade para contrapor a norma estabelecida, em uma tendência de adesão à ideologia de gênero.

Quanto ao empréstimo de brinquedos, ainda é possível ressaltar que o posicionamento neutro da professora ao se deparar com as justificativas apresentadas pelas crianças, reforça tal ideologia. Se a escola tem como projeto as relações de gênero, o discurso sobre a existência de “brinquedo de menino” deveria ser objeto de reflexão neste grupo, não apenas a reboque da situação ocorrida, já que a pergunta da professora sobre o emprestar para o sexo oposto denota alguma intencionalidade.

As meninas se mostraram mais dispostas a compartilhar seus brinquedos com os meninos. Das dez meninas presentes apenas uma informou que não compartilharia. Curioso explicitar que esta menina que não emprestaria seu brinquedo foi a primeira menina a falar depois de quase todos os meninos (quase, porque apenas um menino se sentou no “lado” das meninas). Quando questionada, foi categórica e firme ao dizer que não emprestaria sua boneca. Sua firmeza e rapidez em responder à pergunta da professora pode ter se dado como uma forma de ataque à postura dos meninos. O fato é que as outras meninas não aderiram à lógica desta primeira e se colocaram à disposição para emprestar seus brinquedos.

Houve uma menina que havia trazido um urso de pelúcia muito parecido com o do menino. Esta menina disse que todos/as poderiam brincar com ele e a professora aproveitou para voltar ao garoto e perguntar se os ursos deles poderiam ser amigos. Ele respondeu que achava que sim e sorriu ao dizer isso, provavelmente se sentindo protegido por ter uma opinião diferente dos outros garotos, e que até então não pôde ter sido expressada, mas que com a fala da professora percebeu que não haveria problema em contrapor àquela norma. Sobre isto, Arendt (2016) aponta que em uma hierarquia entre pares há a possibilidade de situações de autoritarismo aparecerem, já na hierarquia entre professora-aluno, em que a primeira se coloca enquanto responsável por protegê-lo, há a possibilidade de autonomia.

Os dados apontam que, ainda que distinção dos corpos e normatização de gênero apareça em alguns momentos, a prática docente tende a não se apoiar nestas normas socialmente construídas, possibilitando que os/as estudantes experienciem a utilização de quaisquer materiais, brinquedos ou cores da maneira como queiram, favorecendo a identificação para a diferenciação de modo que esta possa ser compreendida como vários particulares que compõem o universal, ainda que as problematizações não resultem em reflexão. As aulas de Educação Física, neste sentido, se mostraram fortes

aliadas no combate à normatização de gênero, proporcionando que os/as estudantes tenham as mesmas possibilidades de participar de todas as atividades propostas. Atrelado a isto, é possível notar que a violência escolar relacionada às normas de gênero, ainda que ocorram, na maioria dos casos, é mediada pelas professoras, cujo papel de autoridade de uma parte, pôde propiciar a defesa do/a aluno/a ainda oferece maiores possibilidades de perceber as diferenças. Por outro lado, ao se colocar hierarquicamente como par das crianças, esta autoridade passa a ser relativizada e a reflexão não ocorre. Da mesma forma, as atitudes segregacionistas (que separam os corpos tendo sexo como atributo) ocorrem na minoria das situações observadas, sendo geralmente as crianças que as fazem e não as professoras, estas também puderam mediá-las. Entretanto, por se tratar de uma escola que tem a possibilidade de discutir cotidianamente sobre a temática, entendemos que a questão da separação de corpos em filas já poderia estar superada, uma vez que todos/as vão fazer as mesmas atividades e nos mesmos espaços.

6.1.1.2. Análise dos roteiros de observação na sala do quinto ano

Logo no momento em que me apresentei à turma e, em linhas gerais, contei sobre a pesquisa, um menino relatou que naquela turma havia uma menina que, por gostar de jogar futebol, foi chamada de “Maria Chuteira” por alguém de outra turma. Esse mesmo menino pediu para que ela contasse o que havia acontecido, mas ela não quis entrar no assunto. A impressão que se teve sobre este fato foi o de que para aquela turma não há problema em uma colega jogar futebol, até porque nenhum/a outro/a colega se manifestou frente a essa questão, nem encorajando ou reprovando. Chama atenção que este menino pôde pensar sobre as agressões mais corriqueiras relacionadas às divergências das normas de gênero construídas. O modo como ele se posicionou frente ao assunto, entendendo-o como uma forma de violência e não como uma brincadeira, sugere que a escola tenha tomado alguma medida frente a essas formas de provocação. Já mencionamos neste trabalho o papel primordial do/a adulto/a nesta mediação dos conflitos e a maneira como se posiciona, revela se permite que a agressão seja problematizada ou não.

A questão do futebol pareceu ser um marcador de gênero bastante forte para esta turma, pois em outra situação um menino perguntou sobre o time que eu torcia e enumerou os três principais clubes da cidade de São Paulo. Após todas as negativas, ele perguntou para qual time eu torcia e se mostrou surpreso quando revelei que não torcia para nenhum. Em seguida perguntou se eu assistia a algum esporte e novamente a surpresa, com quê de decepção, quando disse que assistia vôlei de vez em quando. Este breve diálogo revela o futebol como marcador de gênero, primeiramente quando se supõe que todos os homens devam torcer para times de futebol e mais, que todos os homens devam assistir a algum esporte. Não se trata nesta situação, de exclusão das mulheres do mundo dos esportes. O inconcebível é pensar em um homem que não se enquadre nesta regra. Reforçando este argumento, durante uma das aulas de Educação Física, a professora, ainda que propusesse as mesmas brincadeiras para todos/as, no momento de escolher as equipes chamou um menino e uma menina. Foi nítido que, com exceção à garota que joga futebol, todas as outras meninas foram ficando por último para serem escolhidas, reiterando que na hierarquia não-oficial, quando os meninos são escolhidos primeiro, a virilidade passa a ser um dos critérios desta hierarquia (Crochick e Crochick, 2017), repondo também a diferença de gênero como um impeditivo para ser bem aceito/a nas equipes.

Na semana das observações ocorreram as eleições para representante de classe de todas as turmas e a regra para a sala do quinto ano foi a de que se deveria escolher um menino e uma menina.

Esta situação chama atenção para a supremacia das relações de gênero sobre os demais aspectos das decisões coletivas. Ao que se pode compreender a respeito de representação de sala, trata-se de um/a aluno/a que vai representar os assuntos da sala, seus problemas, inquietações coletivas, o que, ao menos em tese, não impediria um menino de comunicar à representante menina sobre um problema no banheiro masculino, por exemplo, e vice-versa.

Vale ressaltar que esta escola passou por uma situação com um aluno que não queria mais usar o banheiro masculino por não se considerar desta identidade de gênero. Se em grande medida esta situação permitiu que a escola sentisse a necessidade de estudar a temática, por outro lado o avanço decorrente dessa situação não foi tão grande,

já que a separação de gêneros continuou sendo a via para se discutir assuntos de interesse coletivo.

Quando chegou o momento de fazer a eleição, a professora perguntou às crianças o que achavam de ter um representante menino e uma representante menina; a resposta obtida foi a de que acharam justo, pois demonstraria uma igualdade de poder (lembrando que a escolha de um menino e uma menina é compulsória) e, segundo eles, há “coisas que as meninas entendem melhor que os meninos”, o que reforça a presença do determinismo biológico no ideário das crianças.

Um menino sugeriu que os meninos votassem nas meninas e vice-versa. Na verdade as palavras usadas por ele foram “homens” e “meninas”. A professora não pareceu ter percebido esta fala, mas isso remonta uma hierarquia que se verifica em um discurso, que independente de ser recorrente na sociedade, revela na escola a carga de superioridade com que os homens/meninos se consideram em relação às mulheres/meninas, como se remetessem a uma independência contrária à vulnerabilidade feminina.

Sobre a posição do menino, uma menina achou injusto, mas não desenvolveu o argumento. A professora contudo, deu sua opinião dizendo que a representatividade independia daquilo (gênero), mas dependia do senso de justiça e opinião do grupo. As crianças que se manifestaram concordaram com a professora.

O mesmo menino que havia dado a sugestão veio até mim, que estava atento a uma conversa entre três outros meninos (é interessante mencionar que nesta turma as meninas têm mais tendência a conversar entre elas e os meninos entre eles), e mostrou uma marca de batom em seu rosto. Disse que uma menina (“bonita”) o havia beijado no intervalo por tê-lo achado “fofo”. Em seguida, se dirigiu a um dos meninos e lhe deu dois beijos, um em cada bochecha, dizendo que na Arábia Saudita faziam assim. Nenhum dos outros meninos fez qualquer observação ou provocação. Contudo, pude perceber que este menino que beijou é popular na sala de aula. Nos chama atenção entretanto, o fato de um aluno popular não ter sido alvo de chacotas por ter contrariado uma norma de gênero. Será que não foi por ser popular? Será que não foi porque estava na presença de dois meninos “topo da hierarquia oficial?” Será que se a turma estivesse vendo a situação, algum dos dois seria alvo de chacota? Estas observações se dão a

partir da compreensão, com Crochík e Crochík (2017), de que as hierarquias oficiais e não-oficiais interferem na maneira como os alunos se relacionam entre si.

Em um outro dia, o menino que beijou as bochechas do outro, se posicionou contra a homossexualidade (na ocasião usou o termo “homossexualismo”) dizendo que achava errado e recorreu à criação de Adão e Eva para embasar sua colocação. Acrescentou ainda que tem muitos *gays* que são legais, mas que ele não aceita “apesar de cumprimentá-los”. A professora se posicionou dizendo que o amor entre duas pessoas, independente do sexo ou gênero, era o mais importante. Após essa fala nenhuma outra criança tocou no assunto e a conversa acabou.

Foi possível notar que a professora desta turma não se nega a conversar sobre estes assuntos, entretanto, uma vez que há um projeto na escola voltado para as relações de gênero e sexualidade, não seria esse um momento oportuno para levantar uma discussão sobre o tema? De outro ponto de vista, se a escola tem um projeto que aborde esta temática, uma discussão sobre ela não poderia ser planejada? O/A professor/a, pela posição que ocupa na escola, tem segundo Arendt (2016) a condição de mostrar o mundo para seus/suas alunos/as. De outra parte, Adorno (1995a; 1995b) defende que a emancipação deva ser orientada por uma educação comprometida em levantar contradições e que seja possível sair da heteronomia, entendendo que os motivos que levam à frieza diante do outro devam ser trazidos à consciência para que não se repitam.

Por fim, no que toca mais especificamente à violência de gênero, durante uma roda de conversa após a leitura pela professora de um capítulo do livro “Meu pé de laranja-lima”, quando conversavam sobre os castigos físicos pelos quais o personagem passou, um aluno mencionou um personagem de novela que batia na esposa porque na infância havia apanhado de sua mãe. Na fala deste aluno não fica muito evidente sua indignação com o fato da protagonista apanhar, já que no final da novela o rapaz iria “ficar bonzinho”. Novamente, verificamos que os alunos trazem assuntos em que caberia a problematização e a reflexão, e que a novela, enquanto produto de uma indústria cultural e que mistifica as massas (Horkheimer e Adorno, 2006), deve ser objeto de questionamentos por parte da escola, sobretudo em uma roda de conversa.

Nesta turma não foi observado episódio de violência relacionado a normas de gênero (ou de outra natureza), tanto na sala de aula como nas aulas de Educação Física. As atitudes segregacionistas foram observadas partindo dos/as alunos/as já que na

maioria das situações as meninas interagem com meninas e meninos com meninos, ainda que não excluíssem de conversas crianças do sexo oposto. Os/as estudantes desta turma não formam filas para transitar pela escola, o que atenua a marcação de espaços de pertença. A sala que esta turma ocupa não apresenta listas com nomes dos/as estudantes ou outros trabalhos expostos que pudessem ter explicitado outras nuances de normas de gênero. Nas aulas de Educação Física a professora propõe atividades que todos/as participem juntos, favorecendo a formação do/a aluno/a independente do gênero.

A professora polivalente, por sua vez, quando percebeu um sinal de intolerância, ainda que não problematizasse, posicionou-se colocando sua opinião. É possível que esta atitude mostre aos/as alunos/as que está não apenas atenta aos comentários, mas que sua opinião é mais inclusiva que excludente, na medida em que não endossou o discurso homofóbico do aluno.

Por fim, é possível afirmar que os dados coletados nesta escola permitem compreender que, se de um lado não há violência relacionada a normas de gênero e heteronormatividade, o que confirmaria nossa hipótese inicial, por outro lado, segregações são percebidas, com mais frequência na turma do primeiro ano. Lembrando que esta observação se deu em maio, após um considerável período de greve, é relevante considerar que as crianças do primeiro ano ainda são “novas” nesta instituição e consequentemente talvez não tivessem tido tempo suficiente para formarem-se sobre a temática, ao passo que no quinto ano, esta segregação se foi encontrada com uma frequência muito menor e menos agressiva, podendo se supor que o trabalho com a temática no decorrer da escolarização possa ter possibilitado reflexão sobre as normas de gênero e heteronormatividade.

6.2. Escola A2 (Esta escola é pública e não aborda relações de gênero em seu projeto)

6.2.1. Análise dos roteiros de observação na sala do primeiro ano

Do mesmo modo que na sala de aula da escola A1, o ambiente desta sala de aula, por ser voltado à alfabetização, é rico em cartazes que oferecem listas de palavras de uso cotidiano e materiais que mostram números e quantidades. Os nomes das

crianças desta sala estão dispostos em um cartaz, organizado em ordem alfabética, provavelmente usado como objeto aprendizagem e não como marcador de gênero.

No primeiro dia de observação desta turma, a professora regente havia faltado e o grupo teve aula com uma professora substituta do Ensino Fundamental II, já que não havia professora substituta de Ensino Fundamental I disponível. Logo no início da manhã, ao entrar na sala de aula, um menino deu um soco no outro e o chamou de “viado”. A professora o interceptou e pediu para que parasse. A criança agredida ficou chorando por um tempo e o agressor voltou e o provocou novamente, já sentado em seu lugar, e a professora pediu para que o agressor mudasse de lugar.

Ainda que solicitado que parasse, a atitude da professora em mudar o agressor de lugar, demonstra que a agressão foi resolvida com a separação destas duas crianças, na medida em que uma mediação mais enfática não ocorreu. Uma mediação mais enfática também não ocorreu na situação a seguir: um menino veio reclamar à estagiária que um outro menino havia “enfiado um lápis em sua ‘bunda’”. Esta respondeu que, se ele estivesse sentado, isso não teria acontecido.

Estas duas situações apresentadas revelam que, nestes casos, a violência foi minimizada pelas adultas no sentido de que na primeira agressão a vítima não foi defendida, e na segunda, a vítima foi culpabilizada por estar onde não devia, o que no limite contrapõe a ideia de que a responsabilidade sobre a agressão é do algoz e não da vítima e assim, “é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos” (ADORNO, 1995a, p. 121).

Adorno (1995a) insiste na tentativa de levar o indivíduo a tomar uma autoconsciência crítica, por meio da reflexão, para que a violência não volte a ocorrer. E completa que: “conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância” (ADORNO, 1995a, pp. 121-2). Essa é justamente a idade da turma em questão.

Trata-se, entretanto, de buscar as raízes nas razões que levaram ambos agressores a praticar tais atos e conseqüentemente, refletir sobre os padrões sociais que

estejam se repetindo na escola como uma forma de se contrapor à barbárie. A segregação, como solução dada no primeiro caso, implica no entendimento de que o “estar junto”, cada indivíduo com suas particularidades, é o problema, quando deveria ser a solução. Além disso, trazendo novamente a reflexão de Casco (2009) sobre a autoridade docente e seu peso na criação de hierarquias, é possível afirmar que tanto a segregação como a culpabilização da vítima, operariam na construção de uma permissão opressora dos/as demais alunos/as frente aos mais fracos. Tal tentativa (e necessidade) de destruir o mais fraco de uma hierarquia, remete a possibilidade da existência de *bullying* (Antunes e Zuin, 2008; Crochík, 2015).

Quanto às relações de gênero neste primeiro dia, é importante relatar que as crianças sentam-se em duplas formadas tanto por meninas, por meninos ou por ambos. A postura da professora substituta com relação à fila, indicou que esta não faz uso das normas de gênero, já que ao chegarem na sala (em filas separadas, sem que ela pedisse), os meninos abriram passagem para que as meninas entrassem primeiro e a professora interveio dizendo que eles poderiam entrar sem esperar que todas as meninas entrassem.

Após o término das atividades deixadas pela professora regente, a professora substituta resolveu levar a turma para a sala de vídeo, onde foi exibido o filme “Meu malvado favorito”, claramente sem qualquer intuito pedagógico, já que na volta para a sala de aula não ocorreu nenhuma atividade relacionada ao filme. Em um determinado momento do filme, aparece a existência de um “Lar para meninas” em que as meninas aparecem aprendendo a dançar balé, vestidas de rosa; ou seja, além de fechar o universo das meninas, ainda o faz de maneira estereotipada.

Nesse sentido, cabe novamente marcar a importância de se ter a função da educação fora da neutralidade, justamente quando se faz uso de produtos da indústria cultural sem intencionalidade. A educação como representante da civilização e em busca de uma função que possibilite a formação dos indivíduos, tanto de maneira crítica como de maneira autônoma, deve levar em consideração que seu fazer subsidiado por um produto cultural como um fim em si mesmo, não possibilita nem uma coisa nem outra. Pelo contrário: contribui para a adaptação dos sujeitos em uma cultura também convertida em produto, já que se conformou à vida real, reforçando a semiformação destes (Adorno, 1996). Além disso, vale ressaltar no que toca a violência, em específico de gênero, o preconceito está diretamente relacionado ao estereótipo construído. Na

medida em que se parte do estereótipo de que meninas devam usar rosa e dançar balé, as que fogem a este estereótipo podem se tornar alvo de preconceito (Crochík, 2015). De outra parte, se o uso de rosa e dançar balé são características tidas como femininas, um menino poderia, da mesma maneira, se tornar alvo de preconceito caso optasse por estas vivências.

Na volta da sala de vídeo para a sala de aula, uma professora do segundo ano me encontrou no corredor e me convidou a ir até a sala dela. Ela me mostrou que a turma tem uma boneca negra que ela usa para trabalhar com as crianças sobre as relações étnico-raciais e também gênero, pois segundo ela, os meninos também brincam com a boneca e desconstroem a ideia de boneca como brinquedo de menina.

Evidentemente não foi o caso de analisar o cotidiano desta turma de segundo ano, mas é importante pontuar que a escola se caracterizou como “escola que não aborda relações de gênero”, contudo há uma professora que apresenta um olhar para a temática, e que em nenhum momento seu trabalho foi mencionado pela coordenadora pedagógica. Não é possível saber se este trabalho não é de conhecimento da coordenação ou se ele passou despercebido durante a entrevista, mas fica evidente que um trabalho que aparentemente procura refletir sobre a relação escola-sociedade se encontra apagado nesta instituição.

No segundo dia de observação, que ocorreu dois dias depois, a professora regente já estava de volta foi possível perceber que a dinâmica quanto à formação de fila nesta turma é dirigida pela professora, que intencionalmente separa os meninos das meninas e solicita que as meninas entrem na sala antes dos meninos, o que fundamenta o comportamento das crianças no outro dia observado.

Neste dia as crianças se mostraram agitadas e muito pouco interessadas em fazer as atividades propostas, muitas vezes ignorando as falas da professora. É importante marcar que a docente buscou, em todos os momentos observados, conversar com as crianças que estavam mais agitadas para que se acalmassem e realizassem o que estava sendo proposto. Contudo, esta ação não surtiu efeito, pois a turma continuou com a dinâmica de interrupções, com gritos, levantando-se dos lugares ou conversando entre si.

Percebe-se a fragilidade com que a autoridade se estabelece nesta turma, pois se em um primeiro momento com a professora substituta as relações violentas entre pares

não são mediadas, em um segundo momento, com a professora regente, a figura docente é retirada como foco do conhecimento e as crianças ignoram seu papel.

Em termos analíticos, haveria alguma relação entre o peso que a família tem nessa escola e as relações de autoridade observadas? Em entrevista com a coordenadora pedagógica desta escola, ela afirmou que as formações do PEA (Projeto Especial de Ação) estão relacionadas à relação família-escola, sobretudo compreendendo a família como “funcional”, o que significa que a família, independente de sua configuração, deva ser capaz de ajudar a escola. Nesse sentido, coloca-se sobremaneira uma relação causal entre sucesso familiar e sucesso escolar, uma vez que em termos educacionais a escola ganha caráter secundário nesta relação. Não se trata de desconsiderar a participação da família na formação das crianças, mas antes a compreensão de que a escola é por excelência a instituição comprometida com a formação e que por isso deveria contar com os seus profissionais comprometidos com esse fim. Quando Adorno (1995c) apresenta os tabus acerca do magistério, poderia o poder concedido à família configurar um desses tabus?

Para Adorno (1995c, p. 98) o conceito de tabu utilizado é “no sentido de sedimentação coletiva de representações que, [...], em grande parte perderam sua base real, [...], conservando-se porém com muita tenacidade como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais”. Assim, podemos considerar que a verdadeira relação escola-sociedade, se encontra perdida e dá espaço à relação escola-família em que a segunda tem um papel decisivo. Além disso, “aquilo que é relativo à escola, que justamente merece de novo tanta atenção, se impõe no lugar da realidade, que é mantida meticulosamente à distância por intermédio de dispositivos regulatórios” (ADORNO, 1995c, p. 109). Ou seja, a verdadeira função do /a professor/a é colocada num plano em que se cola à realidade estabelecida de modo que o impossibilita de tomar uma posição crítica, e mais, de intencionalmente propor uma análise crítica no que diz respeito à relação escola-sociedade. Adorno (1995c) denuncia ainda que ao substituir a realidade pela ilusão do mundo contida dentro da escola - ou ainda na relação escola-família - o/a professor/a sucumbe a uma infantilidade, convertido/a pela adaptação.

Voltando às relações de gênero, observamos nesta turma durante a aula de inglês a separação de meninos e meninas, primeiro para repetir as palavras em inglês, o que

não justificaria a posição já que todos/as deveriam aprender todas as palavras. Em outro momento, meninos e meninas foram novamente separadas para competirem sobre quem sabia mais da história contada, o que reforça a ideologia da competição e da hierarquia oficial em que o mundo é dividido entre os que sabem mais e os que sabem menos. Novamente, se o objetivo era recuperar a história lida, qual é o motivo da competição?

Segundo Adorno (1995c, pp. 110-1):

O processo civilizatório de que os professores são agentes orienta-se para um nivelamento. Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiosincrasias, nos maneirismos da linguagem, nos sintomas de estorrecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres. Trunfarão aqueles alunos que percebem no professor aquilo contra o que, de acordo com seu instinto, se dirige todo o sofrido processo educacional. Há nisto evidentemente uma crítica ao próprio processo educacional, que até hoje em geral fracassou em nossa cultura. Este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola [a hierarquia oficial e a hierarquia não-oficial].

Sobre as hierarquias, conforme já apontado neste trabalho, a oficial diz respeito ao intelecto e ao desempenho, enquanto que a não-oficial diz respeito a força física e popularidade. Nesse sentido, vale apresentar os dados coletados nas aulas de Educação Física desta turma, como uma forma de verificar adesão a esta hierarquia e se é observável hierarquia de gênero (ou normas de gênero), que impossibilite experiências para todos/as os/as alunos/as.

Foram duas aulas seguidas de Educação Física em um mesmo dia. A atividade proposta foi um circuito em que foram dispostas algumas estações pela quadra, cada uma com uma atividade física. A princípio o professor solicitou que as crianças se organizassem em grupos de seis, não colocando nenhuma regra para esse agrupamento. Ao seguirem as instruções, levantaram-se, ao mesmo tempo, dois meninos e duas meninas e se dirigiram para uma das estações. Ao perceberem que duas meninas haviam se levantado, os dois meninos se sentaram, dando a entender que não queriam compartilhar a atividade com elas. O professor interveio explicando que o objetivo da atividade era que todos/as pudessem participar concomitantemente e não o agrupamento feito, insistindo para que os garotos retornassem ao local que haviam escolhido previamente. Os garotos novamente se recusaram e então o professor resolveu organizar as equipes misturando meninos e meninas.

A atitude do professor, em nossa análise, tende a mostrar para as crianças que o objetivo da atividade estava para além da segregação dos corpos, uma vez que todos/as participariam de todas as estações. A atividade durou o tempo de uma aula, em que o professor se mostrou bastante presente, orientando todas as crianças de modo que realizassem os circuitos de acordo com as regras. Em nenhum momento esta atividade teve caráter competitivo, o que depõe a favor de uma Educação Física que se contraponha à ideologia da valorização da hierarquia não-oficial e também da hierarquia das normas de gênero, tanto que na segunda parte da aula, o professor disponibilizou materiais para que as crianças brincassem livremente e consequentemente os agrupamentos foram aleatórios, por interesse aos materiais e não separados por gênero.

Os dados apontam que a distinção dos corpos e normatização de gênero aparecerem em momentos como o da separação em filas, permitir a entrada das meninas na sala de aula antes dos meninos, o que tende a se apoiar em normas socialmente construídas. Por outro lado, as experiências relativas aos objetos de conhecimento se dão de modo que os/as estudantes utilizem de quaisquer materiais, brinquedos ou cores do modo como preferirem. As aulas de Educação Física, por sua vez, se mostraram fortes aliadas no combate à normatização de gênero, já que o professor proporciona que todos/participem de todas as atividades. Outrossim, observamos que a violência escolar relacionada não necessariamente às normas de gênero, é mediada a partir da separação entre as partes envolvidas, solapando a possibilidade de reflexão.

6.2.2. Análise dos roteiros de observação na sala do quinto ano

Diferentemente da sala de aula do primeiro ano, a sala do quinto ano desta escola não dispõe de cartazes afixados nas paredes.

Ao chegar para a observação desta turma, encontrei com a professora na sala dos professores e nos encaminhamos para o pátio, onde os/as alunos/as aguardavam em fila - já separados em meninos e meninas, sem que a professora tivesse solicitado essa separação. Na sala de aula, mas antes de iniciar os trabalhos do dia, foi possível perceber que as crianças interagem conversando entre pares sem marcar distinção por gênero.

A primeira aula do dia foi de Língua Portuguesa e a professora propôs o trabalho com a apostila disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), cujo tema era as diversas versões de “Contos Maravilhosos”. As discussões da aula giraram em torno de aspectos do gênero abordado, das relações presentes entre realidade e fantasia, além da adaptação dos contos para o cinema. A conversa sobre esse tema foi em torno do cunho moral e social que as histórias abordam e sobre as épocas que retratam.

Dentre as falas das crianças a respeito do tema, um aluno aponta que estas histórias são bem sucedidas porque as pessoas são atraídas por contos de princesas e príncipes, argumento com o qual a professora concordou.

Tais contos estão atualmente sob o domínio da indústria cultural, e esta lança mão de modelos não diferenciados, guia vivências (impossibilitando experiências) e cria estereótipos, inclusive dos “príncipes e das princesas”. Como esta escola não realiza a abordagem de relações de gênero e sexualidade, a atividade proposta fecha uma relação em que a aprendizagem técnica (e também necessária) do gênero “Contos de Fadas e Contos Maravilhosos” ganha primazia frente a aspectos socialmente latentes como os papéis atribuídos aos gêneros em nossa sociedade bem como os problemas decorrentes deles. Desta forma, a leitura de uma das versões de “Branca de Neve e os sete anões”, no trabalho daquela professora com a classe a lição moral de que não se deve abrir a porta de casa para estranhos ganhou tintas mais fortes que quaisquer outros aspectos que pudessem advir deste conto.

Outro aspecto que merece destaque nessa turma é o modo como os/as alunos/as se portam na sala de aula. Eles tendem a realizar as atividades solicitadas e em silêncio com aquela professora.

Nas aulas de Educação Física desta turma foi possível observar que o professor não faz distinção de gênero ao propor as atividades, já que todos/as participam de tudo o que é proposto. Por outro lado, a primeira aula observada, em que o professor propôs jogo de queimada, o professor solicitou que um menino e uma menina fossem escolhendo suas equipes, aluno/a por aluno/a e alternadamente.

Esta prática parece reforçar o desenvolvimento da hierarquia não-oficial, na medida em que os/as alunos/as vão escolhendo para suas equipes os/as alunos/as que

consideram mais fortes e/ou mais habilidosos, ou seja, os que estão no topo desta hierarquia. De certa forma, esta hierarquia é observada no decorrer no jogo de queimada, quando as meninas, ao invés de fazerem suas jogadas, passam a bola para os meninos a fim de que eles as façam, o que reforça a tese de que nesta turma e durante esta aula Educação Física, se apresentou hierarquia entre gêneros e reiteração da hierarquia não-oficial. Na outra aula de Educação Física observada, o professor não propôs jogo de competição, mas estações de atividades variadas que eram para ser executadas em circuito. Nesta ocasião os/as próprios/as alunos/as se separaram da forma como quiseram, não havendo grupos formados apenas por meninos ou meninas. Da mesma forma, quando propôs a brincadeira “pega-pega quatro”, em que as crianças deveriam correr pela quadra e pegar os colegas até formarem quatro em uma equipe, não houve problemas para as crianças em darem as mãos, seja entre meninos, meninas ou entre meninos e meninas.

Assim, ao comparar as atividades observadas, foi perceptível que quando houve a proposta de uma atividade competitiva, a hierarquia entre gêneros foi observada, ao passo que quando não houve caráter competitivo, a hierarquia não apareceu, pelo contrário, houve a possibilidade de estarem juntos e experienciarem a brincadeira proposta.

Entretanto, esta turma, ao contrário de todas as outras analisadas, mostrou a relevância de analisar o livro de ocorrências mais detidamente, uma vez que as relações observadas na sala de aula, e na Educação Física, diferem dos registros ali encontrados. Não se trata de entender esta turma como indisciplinada, mas antes observar que os meninos citados no livro de ocorrências apresentaram condutas muito diferentes das descritas no livro durante as observações.

Assim, após a análise do livro de ocorrências, foi possível notar que em outros espaços da escola e com outros/as professores/as, as suas atitudes se dão de maneira diferente. Nas ocorrências lidas, foi relatado que o aluno X havia tumultuado a aula inteira de Educação Física, ofendendo o professor e dizendo que iria atrapalhar a aula se o professor não propusesse futebol. No pátio, durante o intervalo, esse mesmo aluno chutou diversas vezes a porta do banheiro feminino e tentou entrar nele. Ao ser advertido por um inspetor, ele xingou e ameaçou o funcionário. Este relato foi feito pela

Assistente de Direção, que declara que o aluno havia tido as mesmas atitudes com ela, além de ter ofendido a uma menina e danificado o extintor de incêndio. É relatado também que afirma não se preocupar com as consequências de seus atos, bem como com os bilhetes enviados à sua família. Há também o relato de que o aluno Y havia iniciado guerra de bolinha de papel com saliva durante a aula de artes; segurado a porta (junto a outros colegas) para impedir a entrada de um professor substituto na sala de aula; praticado *bullying* contra uma colega com “necessidades especiais” e contra outra que havia se machucado na aula de Educação Física, esfregado folha de papel no rosto de um colega e demonstrado indiferença às regras da escola. Relata-se ainda que os responsáveis haviam comparecido à escola, mas que as atitudes dele continuavam as mesmas. A “guerra de bolinha de papel” com saliva foi relatada como tendo sido praticada por outros dois alunos, assim como a tentativa de danificar o extintor de incêndio e o impedimento da entrada do professor substituto na sala de aula. O chute e tentativa de entrar no banheiro feminino durante o intervalo também foi relatado como prática de outro aluno, assim como ofensas a meninas da turma. O aluno Z, segundo registro, havia deferido socos gratuitamente em colegas meninas no trajeto entre o pátio e sala de aula, assim como também havia xingado colegas, também sem motivo aparente. Este mesmo aluno foi retirado da sala de aula, levado à sala da coordenação pedagógica a fim de finalizar as atividades, mas saiu da sala, pulou a parede do solário e fugiu da escola antes do fim do período de aulas pelo parque, quando seu portão foi aberto para a entrada dos/as responsáveis pelos/as alunos/as do primeiro ano.

O encaminhamento dado a estas atitudes, conforme consta no livro de ocorrências, foi a convocação dos responsáveis por esses alunos, advertência e suspensão.

A partir desses registros é possível afirmar que alguns alunos desta turma apresentam comportamento indisciplinado, mas a escola não vem conseguindo reverter-lo, pois a reincidência é percebida por meio dos relatos no documento. Aparentemente, a aposta de buscar apoio com as famílias - tema do estudo do PEA - e as medidas punitivas vêm retirando cada vez mais a autoridade dos/as profissionais desta escola como responsáveis por promover a aculturação. A indisciplina entendida como advinda do indivíduo reforça a tese de que este não esteja adaptado às normas escolares e

consequentemente repõe as relações hierárquicas que definem o (não) pertencimento à instituição, reproduzindo uma estrutura social de segregação e punição, já que se assemelha à violência observada na sociedade, impedindo o desenvolvimento da autonomia necessária à liberdade.

Silva (2015) analisa que a institucionalização da barbárie, percebida na metade do século XX, em que pesa o princípio de dominação como base da irracionalidade estabelecida, foi aprimorada pela racionalidade instrumental e desse modo:

As novas condições de opressão, contudo, não são mais caracterizadas pela política explicitamente totalitária, mas sim por uma administração eficiente dos diversos âmbitos da existência (Adorno. 1953/2004), a qual, inclusive, atinge também os modos de satisfação das necessidades materiais e espirituais, e de reação aos sofrimentos impostos (Silva, 2015, p. 36).

Este trecho evidencia que a administração social vigente, ao fazer parte do funcionamento das relações estabelecidas na escola se tornam naturalizadas nesta instituição e seu *modus operandi* se coaduna com ela como uma continuação da sociedade impedindo a autonomia. Se por um lado Adorno (1995b) considera que a autonomia é conquistada pela consciência das contradições do mundo, e portanto a reflexão e a resistência funcionam a seu favor, a vontade de transformar facilita a repressão, a ponto de reiterar o desenvolvimento da heteronomia. Ao considerar que a educação crítica como uma possibilidade de tomada de consciência a ponto de se contrapor à barbárie, é mister considerar que os tabus que envolvem a profissão docente - e talvez os/as profissionais da educação - trabalham contra isso na medida em que se identificam com a figura caricata do “tirano da escola” (Adorno, 1995c), ou seja, o agente civilizatório que prioriza a heteronomia à autonomia. Nesse sentido, a adesão à sociedade administrada fica evidente no trecho a seguir:

A sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja esta possibilidade na pretensa vida normal. Da mesma maneira as disposições da chamada integração civilizatória que, conforme a concepção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigente ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física (ADORNO, 1995c, p. 106).

Além disso, ao identificarmos uma adesão à sociedade no que toca as punições e encaminhamentos dados a ações disciplinares, que conforme compreendemos, são desprovidas de sentido e reflexão. Nesta toada, Adorno e Horkheimer (2006c) identificaram que o comportamento antissemita, baseado na impotência da reflexão e da

significação, é desencadeado por indivíduos privados de sua subjetividade. Assim, o desejo de destruição, não é um desvio da ordem, mas a própria ordem.

Nesta sala de aula o critério que analisa se houve distinções do corpo e normatização de gênero pelo/a professor/a mostrou tal prática tende a não ocorrer já que durante o período de observação não foram disponibilizados brinquedos, bem como atividades de pintura não foram propostas. O critério que permite observar se há segregações por parte do/a professor/a pôde ser observado principalmente na formação de filas, que apesar de a professora não propor a separação, também não a problematiza. Não foi possível observar a partir de cartazes com os nomes, já que esta sala não dispõe deles. Quanto à mediação docente frente a violência atrelada a normas de gênero e sexualidade não foi possível observar, já que não foi observada violência desta natureza.

Com esta análise, é possível afirmar que as relações de gênero nesta turma não poderiam ser caracterizadas como hierárquicas, na medida em que todos/as têm a possibilidade de realizar todas as atividades propostas, mesmo na Educação Física, ainda que nos momentos da fila se separem para realizar o deslocamento pela escola. Outro dado que chama atenção é o fato de o livro de ocorrências não contar com registros por parte das meninas. Isso nos interessa por algumas razões (que não foram possíveis investigar neste trabalho): as meninas não sendo indisciplinadas, favoreceria a reposição essencialista, ou seja, mais biológico do que a partir da relação construída historicamente (Matos, 1998), de seu caráter dócil. Por outro lado, não há registro de indisciplina de meninas, o que não permite examinar se isso seria considerado pela escola como um desvio de uma conduta feminina, também recaindo no essencialismo. O fato de não estar registrado é um indício de que não ocorre ou que tal comportamento não é considerado relevante? Por fim, mesmo a indisciplina dos meninos não é considerada como parte do típico caráter masculino e por isso, permitido.

Deste modo e apesar da escola não abordar relações de gênero cotidianamente, não encontramos violência que pudesse estar relacionada a normas de gênero e heteronormatividade, assim como as segregações entre meninos e meninas também ocorrem com baixa frequência, mesmo no primeiro ano, sendo bastante diferente do observado na escola A1. Quanto às aulas de Educação Física, foi perceptível que a maioria das atividades propostas favorecem que as crianças experienciem estar juntos e

nestes momentos as situações violentas não aparecem. Nota-se, contudo, que as crianças desta escola se mostraram muito mais violentas que as da primeira e que com alguns alunos em especial, não tem se conseguido com que introjetassem a moral civilizada, o que também é um grave problema.

6.3. Escola B1 (Escola privada e que aborda relações de gênero e sexualidade)

6.3.1. Análise dos roteiros de observação do primeiro ano

A turma observada é composta por um grupo multi-etário em que estudam crianças de idades correspondentes ao primeiro, segundo e terceiro anos, por isso entendemos este agrupamento correlato a uma turma de primeiro ano.

A observação desta turma iniciou no primeiro dia em que a pesquisa na escola foi iniciada. A primeira atividade observada não foi especificamente do primeiro ano, mas uma assembleia em que todos/as os/as alunos da escola participam, juntamente com os/as professores/as e demais funcionários/as. O tema inicial foi o convite para o dia do cachorro na escola. Em um outro momento, foi conversado sobre o uso da quadra, em que foram relatados casos de que alunos maiores estariam se vangloriando frente os alunos menores, buscando formar times que sempre vencessem os outros. A professora que estava inscrevendo os turnos de fala apontou que necessitava conversar com esses alunos. Vale ressaltar que neste momento do dia, há uma pauta de discussão formulada coletivamente e as pessoas interessadas em falar devem se inscrever colocando seus nomes em uma lista. Um participante adulto apontou que as meninas estavam se sentindo acuadas pelos meninos, pois elas queriam andar de patins, mas não tinham espaço, provavelmente devido à reserva da quadra. Ficou encaminhado que poderia se rever a possibilidade de alteração dos combinados para uso daquele espaço.

Já na sala de aula – entrei na sala no início do período, sem a companhia da professora ou da assistente, uma vez que os/as alunos/as circulam livremente pela escola, sem a necessidade de usar filas – as meninas ficavam de um lado e os meninos de outro. Assim que a aula se iniciou, a professora e a assistente propuseram uma roda, semelhante à assembleia, mas relativa aos assuntos daquele grupo. Durante a exposição

de um menino, sobre alguma questão, a assistente observou que ele ficava incomodado com as interrupções do grupo e chamou a atenção de todos/as para isso. Ressaltamos que a escola valoriza bastante a cultura de turnos de fala – e também autonomia, que conforme consta no PPP, pretende que os/as educandos/as possam se autogerir, argumentar e entrar em consenso sobre regras. Além disso, o documento prevê que os/as estudantes possam refletir sobre si mesmos/as e também sobre problemas que inquietam a sociedade brasileira. De nossa parte, entendemos autonomia como a possibilidade de tomada de decisões, com base na reflexão em pesa a relação com a sociedade e com a cultura, de modo a não contribuir com a dominação de si e do outro. Contudo, durante o desenrolar desta pequena assembleia, muitas falas foram interrompidas, mesmo com a assistente informando às crianças que estava ficando incomodada com aquela situação. As duas adultas da sala (professora e assistente) continuaram solicitando que respeitassem os turnos de fala, mas as crianças seguiram ignorando-as. O mesmo aconteceu na presença da nutricionista da escola, que havia sido convidada pela turma para conversar a respeito do lanche que era servido. Ao que parece, o grupo não estava gostando do lanche e eles iriam apresentar sugestões e questionamentos; no entanto, ao fazerem as perguntas para a nutricionista, não ouviam a resposta, conversando durante a sua explicação.

Terminada esta atividade, o grupo se dirigiu para uma momento da rotina em que podem escolher o que fazer durante uma hora/aula aproximadamente e em qualquer espaço da escola, sem que algum/a adulto esteja presente. Neste momento, em que o brincar foi a ocupação mais escolhida, foi perceptível que meninos e meninas não brincam juntos.

Após o lanche, a professora e a assistente retomaram a roda para conversar com as crianças sobre os critérios de autoavaliação que foram desenvolvidos pelos/as próprios/as estudantes. Nesse momento a professora também não conseguiu terminar qualquer assunto com as crianças, tamanha a interrupção.

Quanto à elaboração dos critérios pelos/as estudantes, não foi possível compreender quais as condições colocadas para a elaboração, uma vez que já estavam prontas antes do início desta observação. Um dos alunos começou a apresentar os critérios que havia elaborado, mas eles pareceram estar mais voltados ao sarcasmo.

Quase ao final de sua exposição, quando já estava no último critério, a criança informou a todos/as que o grupo não gostaria do último critério, e ao lê-lo, a maioria da turma pulou em cima dele, no meio da sala, deixando-o debaixo de quase todos/as. Tanto a professora como a assistente não intervieram em um primeiro momento, mas quando perceberam que a situação estava ficando séria e poderia resultar em um acidente, resolveram pedir para que as crianças saíssem de cima dele. Quando as crianças retornaram aos seus lugares, o discurso das professoras para justificar a atitude delas foi o de que as crianças haviam amassado o papel que o garoto estava segurando.

A questão que nos parece relevante neste acontecimento revela a adesão coletiva e irrefletida (Adorno, 1995a) que moveu todas as crianças sobre o alvo e em segundo lugar o papel amassado. Atrelado a isso, a relação de autoridade adulta neste momento se mostrou falha, na medida em que a agressividade tenha se manifestado com tamanha rapidez e intensidade. A necessidade da autoridade docente é revelada na medida em que o adulto serve como modelo a ser introjetado pela criança, em que a transferência se faz em um intercâmbio de inconscientes, onde o professor é, para o/a aluno/a o símbolo de um desejo inconsciente, mas também a possibilidade de confronto da ambivalência entre o pai onisciente da infância e esta outra figura adulta (Freud, 1997; Santos e Santiago, 2010).

Os episódios até o momento relatados evidenciam a relação paradoxal ao que a escola entende como educação democrática, na medida em que as ações observadas durante a assembleia andam em descompasso com as ações observadas nesta sala de aula. Quais seriam as bases das relações estabelecidas nesta turma que impedem o desenvolvimento da escuta?

A princípio, é necessário apontar que as ações são pautadas por combinados sobre os mais diversos âmbitos das relações desta turma. É importante considerar que a independência que as crianças têm na escola é bastante diferente do que costuma se presenciar em outras escolas, já que podem transitar sem supervisão de adultos. Contudo, a “liberdade” que experimentam na escola parece estar muito vinculada ao voluntarismo individual, na medida em que se percebe que os combinados não são cumpridos, não são cobrados ou questionados. A professora e a assistente não parecem ser tidas como figuras de autoridade, aquela defendida por Arendt (2016), em que a

hierarquia é necessária quando serve à libertação, já que em tese o/a professor/a tem o compromisso de apresentar o mundo para seus/suas estudantes, de modo a se tornarem cada vez mais desnecessários, na medida em que a autonomia estudantil vai se intensificando. Outro aspecto que talvez possa ilustrar esta ausência de hierarquia é o fato de todos/as se tratarem por apelidos, entre pares ou na relação entre adultas e crianças. Além disso, a possibilidade de fazê-los respeitar os turnos de fala é de caráter individual, ou seja, é quando alguém se sente incomodado ou chateado, seja criança ou adulto, solapando a relação da escola com aspectos civilizatórios, em que a cultura teria o papel de colaborar com a formação do Eu e consequentemente com a diferenciação pela identificação.

Adorno (1995c) se debruçou sobre os tabus acerca do magistério e tal reflexão colabora para desvelar aquilo que permanece sem ser dito acerca dessa profissão. Ele expõe algumas contradições que permitem pensar sobre impasses encontrados na profissão docente. Dentre eles, é notável a percepção do o/a professor/a como produto da adaptação, em que o não afastamento de sua profissão como “sendo já *a priori* o contrário daquilo que o inconsciente aguarda dele: que precisamente não seja um profissional, quando justamente ele precisa sê-lo” (ADORNO, 1995c, pp. 111-2). Este trecho evoca um possível dilema imposto pela profissão docente. Se, por um lado, existem as relações afetivas imprescindíveis a esse fazer, por outro, ao serem entendidos como os agentes civilizatórios, acabam sufocando suas reações afetivas de forma racionalizada, como se fossem os/as próprios/as representantes da justiça, quando na verdade se revelam injustos.

É perceptível então, que uma linha tênue separa estas duas formas de atuação especialmente quando “a infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menos medida da sociedade dos adultos [...]” (ADORNO, 1995c, p. 109. grifos nossos).

Identificamos, portanto, que a tentativa de humanizar a relação entre o/a professor/a, seus alunos e seu ofício, acaba desumanizando o/a professor/a, justamente por ele/a ser a figura com a qual a criança procura se identificar na busca da construção da moral civilizada. Porém, em uma situação observada, em que a assistente foi jogar

pebolim com as crianças, conversando de forma descontraída, ficou evidente a não separação entre gêneros e a ausência de competição entre as crianças; a tônica foi dada ao divertimento e à vontade de estarem juntos/as, pouco importando quem estava ganhando ou perdendo. Esta situação leva a pensar que a descontração entre professores/as e alunos/as é possível e necessária, mas, para que isso ocorra, é necessário que a figura de autoridade atribuída ao docente esteja introjetada pelos/as alunos/as.

No segundo dia de observação, a turma também apresentou o mesmo comportamento, conversando durante a roda enquanto a professora tentava falar. Neste dia, contudo, a professora insistiu mais para que as crianças cumprissem os combinados de turno de fala e se comprometessem com aquele momento do dia, já que o que tinha para falar era importante, precisando até pedir que dois meninos saíssem da roda, pois estavam comprometendo a conversa das outras pessoas envolvidas. A resposta da turma foi a de respeitar os turnos de fala dos/as colegas, mas ainda assim houve um momento em que a professora ficou bastante chateada com as interrupções e falta de compromisso da turma e ela começou a chorar e explicar que estava bastante aborrecida com aquelas atitudes, que estava difícil trabalhar daquele jeito. Chamou atenção de um aluno dizendo que ele só se pronunciava na roda para tecer críticas a ela, mas nos outros momentos não prestava atenção nas deliberações. Apesar do desabafo da professora, a calma das crianças durou pouco tempo e logo voltaram a conversar como antes, assim como dois meninos começaram a rir alto na roda.

Nota-se que de um lado a necessidade de organizar e respeitar turnos de fala são aspectos importantes para a vida civilizada e assim, mesmo que a informação não fosse importante, a escuta deveria ter a mesma importância. De outro lado, a postura docente revela uma grande ausência de figura de autoridade, necessária na educação como um modelo em que as crianças possam utilizar para a transferência.

Sobre as relações de gênero, ressaltamos que os meninos sentaram de um lado da roda e as meninas sentaram do outro. Durante as brincadeiras na areia, as meninas eram a grande maioria brincando de fazer misturas, tendo apenas um menino neste grupo. Vale salientar que não houve qualquer comentário ou mesmo algum tipo de agressão por ele estar junto às meninas, revelando que para a turma não há problema um

menino escolher estar cercado de meninas durante uma atividade. A mesma coisa aconteceu com a distribuição de folhas coloridas pela professora. Ela havia ofertado folhas de cor roxa e cor-de-rosa, em que a maioria das crianças escolheu a cor aleatoriamente. Apenas dois meninos recusaram estas opções e solicitaram folhas verdes à professora, não tecendo nenhum comentário preconceituoso ou machista a respeito das escolhas dos/as outros/as. Contudo, a professora não problematizou tal solicitação de modo a compreender se o motivo da recusa às folhas oferecidas tinham a ver com questões relativas a normas de gênero impostas pelas cores, já que a escola se coloca como atenta a estas relações.

Outro fato relevante sobre a temática ocorreu durante a execução das atividades propostas com as folhas coloridas. Um grupo de meninas e dois meninos sentou-se em uma das mesas redondas da sala de aula e estavam conversando sobre roupas e acessórios femininos, inclusive os meninos que se mostraram interessados, fazendo perguntas sobre os acessórios que as meninas estavam especificando. A conversa ocorreu com bastante naturalidade, sem nenhum constrangimento por parte dos meninos ou qualquer chacota por parte das outras crianças que estavam perto. A conversa foi para outros assuntos, contando com a participação de diferentes faixas etárias de meninos e meninas. Este fato permite constatar que esta turma tem uma ótima possibilidade de trocar experiências, o que fortalece a diferenciação pela identificação, ao menos neste aspecto. Por fim, explicitamos ainda que os banheiros desta escola não são separados por sexo, são de uso geral.

Esta escola não apresenta em seu currículo o componente Educação Física, diferentemente das outras escolas analisadas, porém conta com oficinas, escolhidas pelos/as alunos/as, que preveem o trabalho com o corpo. Nesta turma, as crianças optaram por duas atividades: artes e luta, que foram escolhidas por interesse. O grupo que optou por artes ficou com três meninos e cinco meninas; o grupo que optou por luta ficou com sete meninos e duas meninas. Nota-se que esta divisão, ainda que espontânea, carrega em sua conformação alguns estereótipos de gênero em que as atividades artísticas, por contarem com sensibilidade são majoritariamente femininas, assim como as lutas, por necessitarem de força física, são majoritariamente masculinas. O que nos importa pensar, neste momento é que a escola possibilita a experiência das atividades

sem o rótulo do gênero, não fazendo uma divisão obrigatória entre as crianças que participam de uma ou de outra atividade, cabendo ressaltar que na atividade de luta, o professor colocou as duas meninas para fazerem todos os exercícios juntas. Isso fica evidente na forma como as crianças se relacionaram com as escolhas: não houve chacotas, questionamentos ou agressões relacionadas a elas. Entretanto, se considerarmos a hegemonia das normas de gênero apontadas acima, ainda é possível observar que a maioria dos meninos e das meninas optou por atividades hegemonicamente construídas pelo modelo binário de atribuição de gêneros. Não seria o caso de todos e todas experienciarem ambas atividades?

Nesta sala de aula o critério que analisa se houve distinções do corpo e normatização de gênero pelo/a professor/a mostrou tal prática tende a não ocorrer já que brinquedos são usados livremente, bem como as atividades de pintura e as cores utilizadas, ainda que não tenha sido problematizado o fato de dois meninos terem recusado as folhas rosas e roxas. Na medida em que a escola aborda relações de gênero, em nosso entender, o olhar docente estaria mais atento e afinado a esses marcadores hegemônicos de marcação de gênero. O critério que permite observar se há segregações por parte do/a professor/a não foi observado, na medida em que os cartazes expostos na sala não separam as crianças por gênero, os/as estudantes não andam em fila na escola e o banheiro é de uso comum, não tendo placas que separem por sexo ou gênero. Quanto à mediação docente frente a violência atrelada a normas de gênero e sexualidade não foi possível observar, já que não foi observada violência desta natureza.

Os dados revelam que nesta turma, ainda que várias vezes meninos e meninas optem por brincar separadamente, os estereótipos de gênero não são reforçados, embora também não sejam problematizados. A tônica dos sujeitos poderem escolher as atividades que querem fazer, cores distribuídas aleatoriamente, funções compartilhadas e banheiro comum a todos/as parece contribuir para a diminuição das tensões que permeiam as relações sociais e hegemônicas de gênero. Desta forma, as relações violentas que surgiram nesta sala não estão relacionadas às normas de gênero e heteronormatividade.

6.3.2. Análise dos roteiros de observação na sala do quinto ano

Assim como o grupo anterior, o grupo que consideraremos como quinto ano é formado por crianças que correspondem ao quarto, quinto e sexto anos. Diferente das demais turmas observadas, que têm uma quantidade equilibrada de meninos e meninas, esta turma tem oito meninos e três meninas, ou seja, quase o triplo de meninos.

Na primeira aula observada, os educadores propuseram uma atividade no ateliê de artes, uma vez que as crianças participam da escolha das atividades que querem desenvolver e os/as alunos/as haviam escolhido aquela como uma das atividades para o dia. As crianças podiam escolher entre fazer esculturas com *biscuit* (uma espécie de massa de modelar) ou fazer máscaras de papel machê. Houve uma organização para que as crianças que preferiram massa de *biscuit* ficassem próximas, assim como as que preferiram papel machê, para facilitar o compartilhamento de material. Não houve qualquer divisão por sexo, ou ainda escolha da atividade relacionada a normatização de gênero.

Com relação à turma, é possível destacar que as relações entre alunos/as são pouco cordiais, pois na medida em que solicitavam cores diferentes de massa entre si, um jogava a massa em direção ao outro. Além disso, um menino solicitou a uma menina (A) que lhe emprestasse um objeto redondo para que pudesse fazer um molde ao que ela respondeu que levantasse a “bunda” da cadeira e pegasse ele mesmo. Essa mesma menina (A) chamou, aos gritos, um menino de “sua anta”, porque ele não havia entendido o que ela havia dito e pedido para que repetisse. Ele não reagiu, assim como ninguém reagiu, nem neste caso, nem no anterior, nem mesmo os dois adultos responsáveis presentes.

Outra menina (B), de repente, passou a proferir insultos (“sua burra”, “sua idiota”), aparentemente aleatórios, pois não havia uma interlocutora nitidamente demarcada. O professor perguntou a ela o que estava acontecendo e ao que ela desconversou e o assunto se encerrou. Contudo, ressaltamos que isso ocorreu logo após a outra garota (A) ter insultado um menino, o que sugere uma imitação da postura. A possibilidade de a garota (A) ser uma liderança nesta sala vai se reforçando,

primeiramente porque o professor não se manifestou quando ela gritou duas vezes com duas pessoas diferentes, o que contribui para validar a sua posição na hierarquia, já que aparentemente há o aval do docente. Em segundo lugar, as garotas (A) e (B) não se mostram agressivas entre si, pelo contrário, há uma cumplicidade. A terceira menina da classe (C), por outro lado, permanece mais afastada, tanto que esteve em outra bancada durante toda a atividade. Houve um momento que ela (C) se dirigiu à outra bancada para oferecer tinta aos/às colegas. A menina (A) respondeu que não precisava e ninguém mais se manifestou, aceitando ou recusando a oferta.

Esta sequência de acontecimentos mostra que há muito da sociedade na escola, uma vez que uma pessoa é considerada uma liderança pelas outras e nesse sentido, há por um lado uma certa adesão às suas ideias e por outro há o consentimento de sua liderança por parte daqueles que poderiam fomentar uma reflexão sobre estas relações. Evidentemente não é o caso de afirmar que há, neste grupo, a formação de uma massa, em que segundo Freud (2011), o indivíduo tem a sua afetividade aumentada ao passo que sua capacidade intelectual é reduzida, mas a tendência a seguir um/a líder de maneira indiscriminada sugere a necessidade de se pensar como a reflexão sobre como estas relações se dão, bem como a função da autoridade docente poderiam contribuir para tolher estas relações violentas, compreendendo a escola como agente civilizatório e em decorrência disso, formador do Eu. Além disso, a esperada autonomia das crianças em formação fica comprometida quando o agrupamento se organiza em torno de um/a líder.

Durante a aula no ateliê de artes, o assistente da turma emprestou seu telefone celular para um grupo de meninos para que eles usassem uma foto da internet como modelo para suas esculturas em *biscuit*. O celular travou e o menino (D) falou para outro: “Você não sabe mexer em celular de pobre”? Depois do telefone desbloqueado, este mesmo grupo de meninos acessou algo na internet, ou o histórico de navegação do aparelho, pois começaram a rir e fazer chacota do que estavam vendo. Ao serem vistos, o assistente pegou seu telefone de volta e o guardou, mas os meninos continuaram a fazer piadas sobre o que haviam visto, o que deixou o dono do aparelho visivelmente incomodado, o que não foi impedimento para que o grupo parasse a pilhéria, pelo contrário, seguiram.

As situações de violência percebidas até o momento, merecem destaque primeiramente pelo fato de terem sido tratadas com alguma indiferença pelos adultos responsáveis por esse grupo. A violência é verificada a partir da forma agressiva como algumas das pessoas são tratadas, pela sua “impossibilidade” de defesa e do constrangimento causado a outros/as como forma de entretenimento. Na medida em que a escola adota uma proposta de “educação democrática”, cabe pensar sobre as relações hierárquicas neste contexto, sobretudo no contexto formativo. Em que medida a autoridade docente se faz pertinente a essa proposta? Em que medida a licenciosidade presente nas relações escolares não se converte em dominação?

A ideia de escola democrática é compreendida como a participação dos/as alunos/as nas tomadas de decisão sobre os conteúdos que serão abordados, sobre os critérios que serão usados para avaliação, para o andamento das aulas assim como os encaminhamentos para assuntos comuns à comunidade escolar e, ao que tudo indica tem servido como justificativa para os adultos não intervirem diante de insultos e desobediências. Contudo, é notável que a tentativa de estabelecer relações não hierárquicas, justamente por compreender a importância da democracia, vem constituindo uma lógica invertida de hierarquia, seja entre pares, já que algumas crianças lideram, dominam e constroem outras, assim como constroem adultos, sem que estas atitudes possam ser refletidas. Refletidas não apenas no âmbito do indivíduo, mas também no âmbito das relações que expressam maneiras como a própria sociedade se configura – pela dominação.

Da parte da escola comprometida com a formação intelectual e individual, se espera que a inversão da hierarquia – em que alunos/as regem as relações da forma como regem – seja considerada problemática em alguns aspectos. O primeiro, seria o caso de se considerar a própria formação das crianças rumo a um eu diferenciado. Adorno (1995b, p. 169) aponta que “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. A emancipação nesse viés é entendida como a possibilidade de desenvolvimento da autonomia, de modo que os indivíduos se coloquem em posição reflexiva frente ao mundo que tende a seguir com a formação heterônoma. Deste modo, a autoridade se apresenta nesse processo como uma possibilidade formativa, compreendendo que há pessoas que sabem mais que outras, e a emancipação não reside

no simples protesto contra a autoridade. Pelo contrário, a autoridade capaz de possibilitar uma formação autônoma deve existir.

Um segundo aspecto refere-se à figura da autoridade que permita a construção do Eu civilizado, ou seja, o Eu que se distancie cada vez mais dos impulsos primitivos de satisfação, em prol de se diferenciar a partir da identificação dos elementos culturalmente disponíveis⁹. Nessa toada, o contrário também é observado: a ausência de elementos que permitam experienciar a cultura de modo diferente daquela difundida apenas como produto, parece fortalecer o individualismo, em que o outro se transforma em coisa e por isso pode ser utilizado como forma de entretenimento ou ainda como válvula de escape, observado por Adorno e Horkheimer (2006) como elementos presentes no indivíduo que aderiu ao fascismo. O gritar indiscriminadamente, ou aproveitar-se do constrangimento alheio, parece revelar isso.

Aliado a isso, a formação do Eu, conseguida a partir do contato com a cultura e com a figura de autoridade, são extremamente necessárias quando se pensa na possibilidade de o indivíduo diferenciar-se pela identificação. Evidentemente uma escola sem modelos adultos em quem os alunos possam transferir suas figuras de autoridade em processo de introjeção (Freud, 2011), dificulta tal constituição e, nesse sentido, se faz necessário pensar sobre as relações sociais que estão reproduzidas na escola, sejam as hierárquicas ou as individualistas. Se em alguma medida as relações hierárquicas entre pares reforçam a dominação (Arendt, 2016), as relações hierárquicas entre professores/as-alunos/as, em que os segundos atuam voluntariamente, a introjeção da autoridade se compromete (Freud, 1921). De outra parte e entendendo a cultura como conversão em semicultura (Adorno, 1996), as fortes tintas da competição e individualismo diminuem a possibilidade de identificação e consequentemente de diferenciação.

Nesse sentido, a escola enquanto representante da cultura e da introjeção de modelos de autoridade, tem sob sua responsabilidade o compromisso com a formação da autonomia, cuja reflexão e negação do *status quo* se converta em sua principal tarefa objetivando a formação individual que saia do estado heterônomo.

⁹ Lembremos entretanto que a cultura tem estado cada vez mais convertida em produto e em decorrência disso, a resistência à adaptação e a heteronomia, via reflexão, se convertem na principal tarefa da educação.

Ao abdicar do seu conhecimento profissional, que lhe confere autoridade, colocando-se a serviço do aluno, cuja maioria ainda não foi atingida, o/a professor/a propõe uma inversão de papéis que no limite não colabora com a formação, mas com a deformação do Eu.

O problema não se encontra na possibilidade de coparticipar da escolha do que estudar, afinal isso reforça a possibilidade de desenvolvimento da autonomia. A questão merecedora de destaque é justamente a escolha sobre como relacionar entre pares, de modo que a dominação não impere e é neste aspecto que a cultura tem que ser pensada.

Ao final da aula no ateliê de artes, os professores cobraram das crianças a arrumação da sala antes que descessem para o momento de livre escolha de atividades. Neste momento final, as crianças saíram da sala sem organizá-la. O assistente iniciou a organização guardando os restos de *biscuit*, mas a garota (B) gritou com ele dizendo: “Peraí, tô usando!”, o que demonstra mais uma atitude violenta nas relações e coaduna com a permissão do adulto, pois este não se manifestou frente a isso.

As sala não foi arrumada e o assistente começou a fazê-lo, mas o professor o deteve explicando que chamaria as crianças para isso, o que foi feito e todos/as limparam a sala juntos/as, o que mostra uma forma de colocar os/as estudantes a cumprir a regra.

Ressaltamos que durante o momento de livre escolha das atividades, as três meninas da turma permaneceram na sala de aula, duas ouvindo música no telefone celular e a outra organizando seu armário, enquanto os meninos optaram por atividades externas.

Ao retornarem do momento de atividades livres, as crianças se reuniram na sala de aula com os professores para uma atividade em que estava prevista a discussão sobre “critérios de autonomia”. A discussão consistia em decidir quais ações realizadas por eles/as valeria pontos para ter a autonomia de escolher com mais liberdade alguns privilégios, por exemplo: se participassem da Assembleia Geral da escola teriam o direito de não participar da Assembleia da sala. Por outro lado, se descumprissem esta atividade, perderiam a “autonomia” de decidir participar ou não da assembleia da classe.

Pensar a autonomia na chave da libertação da heteronomia suscita a necessidade de entender a segunda como a tomada de decisão por meio do outro, mais do que por si mesmo, cujas bases estão fundadas na concepção de que o outro não seja capaz de decidir sobre si, já que não reflete. A autonomia, por outro lado, é a possibilidade de tomar decisões sobre as próprias atitudes baseando-as na reflexão sobre o impacto delas no mundo. Assim, na medida em que o sujeito se torna autônomo é porque já tem a possibilidade de deixar de ser “governado” pelo outro e consequentemente esta capacidade não se perde ou é concedida.

É importante ressaltar, que durante o desenvolvimento desta discussão, houve excesso de interrupções, já que muitos meninos queriam sair da roda para brincar, alegando estarem cansados. No limite, chegaram ao ponto de abrir mão da possibilidade de discutir os critérios da suposta autonomia para que os professores os decidissem, indicando que se houve uma predileção para o estado heterônomo, também houve um escancaramento da ausência de autoridade, ainda que, embora chamada de “critérios de autonomia”, a atividade estava mais voltada a garantia da liberdade individual de trocar, ou não, um direito pelo outro.

Os professores conversaram em seguida sobre a democracia envolvida nesta situação em que parte do grupo ter aberto mão da discussão. Na avaliação deles, foi um processo democrático, uma vez que optaram por isso, ainda que abrindo mão de discutir os critérios. Se a emancipação é fundamental em uma democracia e, nesse bojo, a consciência reflexiva conduz à autonomia, é possível afirmar que foi realmente um processo democrático?

Durante essa conversa, a garota (B) entrou chorando na sala de aula escoltada por um grupo de crianças que afirmavam que um garoto havia chutado seu rosto. O garoto entrou em desespero e chorou muito achando a situação injusta, inclusive pelo fato de o professor ter pedido para conversar primeiro com a garota. Ficou entendido que havia sido um acidente, mas o professor teve que conversar com o grupo, que não estava acreditando nesta versão para o ocorrido. Neste caso, chama atenção a mobilização de um grupo para reclamar um caso de agressão e ficar em solidariedade com a vítima, ainda que não soubessem se de fato o acontecimento havia sido acidental ou não, o que revela um comportamento impulsivo, irrefletido, que provavelmente se

une frente a uma verdade questionável, justamente pela própria menina ter entendido como acidente. O que move os/as integrantes deste grupo na união, movida pela emoção e não pela razão, em busca de condenar um colega sem analisar o contexto? A configuração agressiva e irrefreada, em que a satisfação das vontades individuais vêm antes do cuidado com o outro, é uma marca da impossibilidade de frear os impulsos e as satisfações individuais quando em contato com as normas impostas pela civilização?

O segundo dia de observação nesta turma, tinha como proposta dos docentes o planejamento das atividades para a semana, e novamente o grupo se mostrou desinteressado pela proposta, e mais, mostrou também uma vontade intencional de interromper, pois era comum que dessem gargalhadas ou batessem na mesa. Aparentemente a ideia de uma atividade culinária a ser encaixada no planejamento havia partido do grupo, mas nem isso fez com que as conversas paralelas ou o ignorar as receitas que estavam sendo votadas, cessassem. Os docentes agiram pacientemente frente a essa sequência de interrupções, solicitando cortesmente que se concentrassem. Em um dado momento, a garota (A) gritou com o grupo, solicitando silêncio e argumentando que se não acabassem a atividade proposta não teriam tempo para o momento em que escolhem as atividades livremente. Assim, o grupo finalizou a atividade, os/as estudantes levantaram-se das cadeiras e se retiraram da sala.

Na volta do momento em que escolhem livremente as atividades, o professor iniciou a apresentação da proposta de estudo de Língua Portuguesa, em que sugeria o trabalho com piadas de modo a trabalhar linguagem e o teor pejorativo delas. Ficou decidido que comporiam um livro de piadas e para isso teriam que votar em um nome para este livro. Durante a discussão da proposta, os/as estudantes estiveram mais dispostos em participar da atividade, mas durante a votação, voltaram a interromper a agir de maneira desrespeitosa com os docentes. O assistente lançou mão do recurso de dizer à turma que apagaria a sugestão do livro de quem não respeitasse a votação. Novamente, a autoridade e a suposta "autonomia" entram em conflito, pois a condição do respeito vinculada à sugestão do nome para o livro pode ser compreendida como uma reposição da heteronomia em que, no limite, o objeto do conhecimento não está compreendido para os estudantes. Além disso, se entendemos que a autonomia

pressupõe reflexão sobre si e a possibilidade de argumentar, podemos afirmar que esta se encontra prejudicada nesta turma.

Finalizada esta votação, o professor propôs uma discussão sobre os critérios para utilização dos aparelhos eletrônicos, mas, da mesma forma, não conseguiu a atenção dos presentes. O professor solicitou, por fim, que um aluno saísse da sala, pois estava interrompendo sobremaneira a atividade, além de ter sido desrespeitoso com ele anteriormente. Ressaltamos, que quando solicitados que mudem de lugar, em decorrência de conversas paralelas ou interrupções às propostas, os/as estudantes atuam de forma questionadora, como se o seu direito de sentar onde desejam esteja sendo tolhido. De outra parte, o excesso de interrupção fez com que o professor convidasse dois alunos a se retirarem da sala, da mesma forma como solicitou que os/as demais que não estivessem em posição de discutir sobre o tema, poderiam igualmente se ausentar com a condição de acatarem as decisões tomadas pelos que permaneceram presentes. Dos/as dez estudantes presentes, a metade permaneceu, inclusive um garoto que estava tumultuando a discussão anteriormente. Depois que saíram, a roda fluíu sem interrupções, com turnos de fala estruturados e menos tensos.

Nota-se, novamente, uma relação ambígua com a chamada “autonomia”. Vejamos: ela é reclamada pelos/as estudantes quando as solicitações supostamente agredem suas vontades individuais, contudo, o comprometimento com as tarefas solicitadas pela escola – sempre lembrando-a como agente civilizatório – não é encarado por eles/as como parte de seu desenvolvimento autônomo. Assim, em que medida a escola como instituição vem se comprometendo com a formação autônoma, em que a democracia necessita de emancipação? E mais, de que forma a escola cumpre com sua função formativa crítica, reflexiva e emancipatória?

As duas aulas de Educação Física presenciadas nesta turma, ocorreram no mesmo dia. Foi o dia de o professor apresentar a proposta, já que a ideia do trabalho havia sido demanda dos/as próprios estudantes. A proposta consistia em sair da escola para fazer movimentos corporais junto à paisagem escolhida na cidade. Para iniciar, o professor exibiu vídeos em que as pessoas estavam fazendo movimentos nos ambientes mais diversos, ou seja, na rua, em terrenos construídos (*parkour*) e até mesmo em ambientes fechados. No momento em que discutiam sobre o que os movimentos

despertavam ou o que estavam vendo, uma criança disse que estava vendo uma “macumba”. O professor rapidamente se posicionou dizendo que aquele termo poderia soar pejorativo, justamente por não se tratar de uma macumba (instrumento musical), ou mesmo de um símbolo religioso de matriz africana, colocando-se em papel formativo frente às manifestações religiosas elucidando o senso comum preconceituoso. De outra feita, um menino da turma, que comumente interrompe as rodas de conversas com gargalhadas, começou a ter a mesma atitude durante esta aula. Novamente o professor (que também era desconhecido para o grupo e estava em seu primeiro dia de trabalho ali) se colocou dizendo que aquela atitude não estava sendo respeitosa, tanto com a proposta de atividade como com ele, já que o aluno em questão não conhecia a proposta ou o próprio professor. Tal pontuação, compreendida como uma marca da relação com o outro na qual os limites entre os papéis de aluno e professor foram bem estabelecidos, foi eficaz, pois o aluno não seguiu com esta atitude até o término da aula.

Nesta sala de aula o critério que analisa se houve distinções do corpo e normatização de gênero pelo/a professor/a mostrou tal prática tende a não ocorrer já que nos momentos em que escolhem suas atividades livremente, o fazem também com relação aos brinquedos que querem usar. O mesmo ocorreu com as atividades artísticas em que produziram máscaras ou esculturas de *biscuit*. O critério que permite observar se há segregações por parte do/a professor/a não foi observado uma vez que a escola não se utiliza de filas para o deslocamento de pessoas, assim como os cartazes fixados na sala revelam a função principal de expor algo, e não separar por gênero. Quanto à mediação docente frente a violência atrelada a normas de gênero e sexualidade não foi possível observar, já que não foi observada violência desta natureza.

Da mesma forma que a turma do primeiro ano, esta turma não apresenta problemas quanto as relações de gênero, já que não fazem filas para se locomover pela escola, os banheiros são de uso geral, as tarefas são divididas sem o crivo do gênero, os docentes não impedem que os/as estudantes realizem o que desejam realizar por conta de um indivíduo pertencer a um gênero ou a outro. As situações em que se mantiveram separados/as foi por interesse próprio, ainda que - e nesse caso seria muita inferência de nossa parte - pudéssemos compreender como uma adesão a padrões culturais de cunho permissivo ou proibitivo.

Apesar de muitas das relações citadas na análise desta escola serem muito violentas – como as interrupções das duas turmas, a forma agressiva como alguns/mas estudantes se dirigem aos pares e aos/as adultas, as chacotas frente as atividades propostas e o desrespeito ao material de outrem – não foi observada violência relacionada a normas de gênero e heteronormatividade. Se por um lado, a hipótese inicial de que a escola cuja temática seja discutida apresente menos violência relacionada a normas de gênero e heteronormatividade se mantenha, há que se considerar que na escola A2 esta hipótese foi refutada. Por outro lado, as relações nesta escola, se dão de forma bastante violenta, comparada com a escola A1.

6.4. Escola B2 (Escola privada e que não aborda relações de gênero e sexualidade)

6.4.1. Análise dos roteiros de observação do primeiro ano

Esta turma de primeiro ano apresenta uma quantidade de treze meninos e oito meninas. Nos dias de observação, foi possível perceber que as crianças têm o hábito de brincar juntas, não excluindo crianças do sexo oposto, seja na sala de aula ou no parque. As crianças também mostraram que têm o hábito de trocarem e/ou emprestarem seus brinquedos, independente do gênero. O único momento, nesta turma, em que há separação de gênero é para fazer a fila e se locomover pela escola.

A turma não apresenta comportamento ofensivo quanto a gênero ou sexualidade. Houve um episódio em que um menino (A) provocou e chamou duas garotas de choronas, mas não é possível afirmar que seja com relação ao gênero, já que em seguida teve a mesma atitude com um menino. Contudo, uma leitura possível desta atitude seria a necessidade de se valorizar a força, negando a fraqueza entendendo-a como algo que não possa existir. Uma das meninas se posicionou frente ao garoto argumentando que a amiga dela não era chorona, mas não adiantou, pois ele seguiu insistindo em seu ponto de vista. A que havia se posicionado continuou se defendendo, ao passo que a outra não. A situação ocorreu em sala de aula, enquanto as crianças copiavam o cabeçalho. A professora não percebeu o conflito, já que estava dando atenção a um aluno autista, assim, não foi possível verificar como seria a mediação docente neste caso.

Este mesmo menino (A) se envolveu novamente em outra situação de provocações, desta vez com outro garoto (B), que ao se defender, continuou a ser provocado. A professora novamente não percebeu a ocorrência, apenas se manifestou quando viu que o garoto provocador estava atirando uma bolinha de papel contra o provocado. A professora reclamou da sujeira na sala, mas não às razões que levaram o menino a atirar a bolinha. Assim, (A) seguiu com suas provocações e desta vez ameaçou de excluir (B) das brincadeiras durante o intervalo. Este último acusou o primeiro de sempre querer mandar em todos/as e argumentou que a professora que detinha este papel. A professora, por sua vez, não se deu conta deste conflito, tendo sua atenção voltada à situação quando (B) foi contar a ela o que estava acontecendo. Ela chamou a atenção de (A) e solicitou que um pedisse desculpas ao outro, pois segundo (A), o garoto (B) o havia provocado também. Mesmo (B) alegando que não havia feito nada, a professora insistiu para que ambos se desculpassem.

Se a hierarquia entre pares não é salutar em um processo de autonomia, isso ocorre justamente porque o/a docente é colocado/a na posição de, não apenas mediador, mas de responsável formativo. Na medida em que entendemos que hierarquias entre pares tendem a fortalecer relações violentas, qual seria o sentido de solicitar que ambos se desculpassem se apenas um dos pares havia se posicionado como dominador na relação?

A partir de Casco (2009) é possível compreender que há a validação de uma relação hierárquica, na medida em que a docente coloca ambos na situação de “culpados” ainda que um deles não o seja. No limite, a posição ocupada pelo agressor e agredido tenderiam a ser mantidas? A consequência empreendida para ambos (pedir desculpas) teria a mesma tônica para ambos? Para Arendt (2016) é papel do/a professor/ a defender seus/suas alunos/as do mundo e essa situação depõe contra esta tese. Assim, o agressor ganharia mais poder de dominação enquanto o agredido teria sua possibilidade de defesa tolhida?

No mais, a relação contraditória e conseqüentemente injusta, reforçaria um dos tabus acerca do magistério (Adorno, 1995c), no que concerne as medidas disciplinares, que muitas vezes não é um “jogo honesto” e que é percebido pelos/as docentes, e que

afetaria o saber do/a professor/a frente a seus/suas alunos/as, colocando em risco a reciprocidade por parte dos/as estudantes, assim como seu mediador da cultura.

Durante uma atividade envolvendo pintura, uma menina falou que cor-de-rosa era cor de menina. A professora questionou, remetendo-se a uma conversa que já havia tido com a turma de que as cores podiam ser usadas por todos/as, discurso que demonstra sua posição em não reiterar as formas socialmente construídas de separação de cores por gênero.

Na aula de Educação Física observada foi proposta uma atividade de circuito em que as crianças foram separadas em grupos, sem o marcador de gênero. As quatro estações propostas pelo professor aparentaram ter um caráter de movimentação do corpo e de coordenação motora como objetivo principal. Mesmo quando a estação propunha atividade com bola e/ou chutes, foi possível perceber que todas as crianças puderam participar, mesmo que não tivessem muita familiaridade com o objeto. Assim, não foram percebidas falas estereotipadas - tanto pelo professor como pelas crianças - que sugerissem a obrigatoriedade de os meninos dominarem a bola e de as meninas serem compreendidas por não a dominar. Pelo contrário, o professor explicava a atividade e ensinava as técnicas para todos/as os/as alunos/as de maneira semelhante, evidenciando que desejava que todos/as tivessem as mesmas experiências e aprendizagens.

Nesta sala de aula o critério que analisa se houve distinções do corpo e normatização de gênero pelo/a professor/a mostrou tal prática tende a não ocorrer já que brinquedos são usados livremente, bem como as atividades de pintura. O critério que permite observar se há segregações por parte do/a professor/a pôde ser observado principalmente na formação de filas, não sendo possível a partir de cartazes com os nomes, já que esta sala não dispõe deles. Quanto à mediação docente frente a violência atrelada a normas de gênero e sexualidade não foi possível observar, já que não foi observada violência desta natureza.

Nesta turma, a distinção de gênero é observada basicamente na fila, onde é cobrado que meninos e meninas se separem. Nas outras atividades as crianças têm a possibilidade de experienciar, todos/as da mesma forma, revelando que esta turma

apresenta uma grande possibilidade, ainda que não problematizada intencionalmente, de se contrapor a normas culturais hegemônicas de gênero. Também não foram observadas situações violentas quanto a estas normas, o que permite afirmar que, mesmo não abordando relações de gênero cotidianamente, a escola não encoraja comportamentos restritivos ou estereotipados. Houve uma situação em que um garoto provocou uma menina e um menino, revelando uma tentativa de se impor, não apenas como líder, mas como uma figura dominadora entre pares contra aqueles que possivelmente tenha considerado frágeis, ou ainda sem objeto delimitado, o que é um problema. Contudo, esta imposição não ganhou tintas de violência de gênero ou de violência devido a normas de gênero.

A aula de Educação Física mostrou bastante alinhamento com o desenvolvimento físico e motor dos/as alunos/as sobrepondo-se a quaisquer normas ou hierarquias socialmente presentes, seja de proibição em que gênero seja o marcador, ou de competição que reforçaria a hierarquia não-oficial.

6.4.2. Análise dos roteiros de observação na sala do quinto ano

A observação nesta turma ocorreu em três dias, durante o período de avaliações, de modo que coincidissem com os dias das aulas de Educação Física.

Como em uma parte considerável do dia as crianças estavam realizando provas escritas, a observação de suas relações ficam limitadas a após este momento, mas ainda assim, nada que comprometa a obtenção dos dados, já que as aulas seguiam normalmente após o término da prova.

Em uma ocasião, após a prova, a professora solicitou que as crianças se organizassem nos grupos – que já haviam sido formados anteriormente à minha observação e de composição mista – de modo a darem continuidade a um trabalho coletivo. A interação entre os/as componentes ocorreu de maneira nada conflituosa, de modo que as decisões eram tomadas coletivamente, sem que se pudesse observar um/a líder que desse a palavra final. Durante a execução do trabalho, um grupo específico iniciou uma conversa sobre cabelos e penteados, lisos ou cacheados, em que dois meninos opinavam sobre os cabelos das garotas e deles próprios, sem que houvesse

qualquer comentário jocoso ou agressivo por parte dos outros garotos da turma, ou mesmo das próprias garotas, não estereotipando comportamentos ou condutas. Esta situação merece destaque, justamente por ter sido observada em uma escola que declaradamente não aborda relações de gênero ou sexualidade.

De outra parte, também se coaduna ao conjunto das observações, o fato de, no último dia de aula, as crianças terem levado jogos e brinquedos para a escola. Um grupo estava jogando “Banco Imobiliário”, outras crianças estavam montando castelos de cartas, sem segregar ou excluir as crianças do sexo oposto, o que nos leva a afirmar que as crianças brincam juntas em vários momentos, inclusive na aula de Educação Física.

Por ocasião de ser o último dia de aula, o professor de Educação Física juntou as duas turmas de quinto ano e propôs uma competição entre classes - não entre gêneros - de “chutes a gol”. Ainda que o caráter competitivo, como uma das grandes marcas da cultura vigente, possa potencializar a noção de grupo e a necessidade de destruir o outro, a atividade não teve esta tônica. Mesmo de turmas diferentes, foi possível perceber uma relação de companheirismo entre as turmas. De outra parte, ressaltamos que, se em nossa cultura o futebol é um esporte marcadamente masculino - haja visto a hierarquia que envolve o futebol profissional masculino e feminino - a atividade pretendeu a participação de todos/as, sem que os meninos se colocassem de maneira hierárquica em relação às meninas; pelo contrário, comemoravam seus gols, encorajavam que elas participassem e valorizavam suas atuações. Não houve em nenhum momento da observação a tentativa de excluir da brincadeira as crianças que não se destacam nos esportes, o que reforça o argumento de que, ao menos para esta turma, não se observa a existência de uma hierarquia não-oficial.

Nesta sala de aula o critério que analisa se houve distinções do corpo e normatização de gênero pelo/a professor/a mostrou tal prática tende a não ocorrer. No dia em que levaram brinquedos para a escola foi percebido que as crianças brincam juntas, independentemente do brinquedo que escolheram, assim como nas atividades de pintura, o compromisso maior era de ilustrar a história que estavam produzindo, e não de preocuparem-se com cores ou desenhos tidos hegemonicamente construídos como masculinos ou femininos. O critério que permite observar se há segregações por parte do/a professor/a pôde ser observado apenas na formação de filas, não sendo possível a

partir de cartazes com os nomes, já que esta sala não dispõe deles. Quanto à mediação docente frente a violência atrelada a normas de gênero e sexualidade não foi possível observar, já que não foi observada violência desta natureza.

As relações, nesta escola, não se dão de maneira violenta. Excetuando-se a situação em que houve um menino provocador no primeiro ano, esta foi uma atitude pontual, que não se repetiu. As crianças interagem normalmente, sem excluir uns aos outros, seja pelo viés de gênero e sexualidade, seja por qualquer outro. Apesar de esta escola não abordar relações de gênero cotidianamente, este não é uma categoria de onde situações violentas se desdobrem, percebendo a fila como o único momento em que a separação de corpos apareça. Esta escola, portanto, não reforça nossa hipótese de que a violência relacionada às normas de gênero sejam mais presentes em escolas que não abordem a temática. As crianças desta escola têm relações menos violentas que as crianças da escola B1 (privada que aborda as relações de gênero), bem como se comparada à escola A2 (pública que também não aborda a temática).

As observações nas turmas não revelaram episódios de violência de gênero e orientação sexual, contudo, relatos dos/as profissionais envolvidos apontam que em algum momento, nas quatro escolas, houve algum episódio de violência deste tipo, ainda que encontrado com menor frequência que outras formas de violência. As crianças dos primeiros anos, de forma geral, apresentaram com maior frequência a tentativa de regular as relações utilizando gênero como atributo, ao passo que as crianças dos quintos anos, no geral, se mostraram menos resistentes a se relacionarem entre pares, mesmo sendo do sexo oposto.

Outras formas de violência - cuja frequência é maior que a de gênero e orientação sexual - foram observadas principalmente nas escolas A2 (pública que não aborda relações de gênero) e B1 (privada que aborda relações de gênero), o que, em princípio, não confirmaria as hipóteses levantadas. Entretanto, no capítulo a seguir, ao analisar as entrevistas dos/as participantes - e consequentemente com mais elementos de análise - apresentaremos os principais pontos observados nas entrevistas com os professores das escolas participantes.

CAPÍTULO 7: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS/AS PROFESSORES/AS

Neste capítulo procederemos com a análise das entrevistas feitas junto aos/as professores/as das escolas participantes desta pesquisa, de modo a comparar, entre si, as duas escolas públicas e as duas escolas privadas, tendo como foco principal as suas percepções a respeito da presença (ou não) de violência escolar - bullying ou preconceito - relacionada a normas de gênero e heteronormatividade. Deste modo, relembramos a hipótese de que nas escolas em que esta temática esteja presente nas discussões cotidianas, a violência escolar relacionada e ela tenha sido, se não reduzida, ao menos problematizada pelos projetos desenvolvidos.

7.1 Análise das entrevistas com as profissionais das escolas públicas

Neste tópico, analisamos as entrevistas realizadas com as professoras das escolas A1 e A2 - públicas - de modo a compreender suas posições a respeito do tema, bem como o posicionamento da instituição frente a normas de gênero e sexualidade e como ambos têm impactado (ou não) na diminuição da violência escolar.

7.1.1 Escola A1

Percebe-se por meio das entrevistas com as três professoras e com a coordenadora pedagógica da escola A1, que as relações de gênero e heteronormatividade vêm sendo abordadas em horário coletivo de estudo dos/as professores/as, o Projeto Especial de Ação (PEA). As três professoras mencionaram que, ainda que tivessem buscado formação ou leituras, a escola tem tido um papel preponderante ao abordar a temática.

Nota-se no trecho a seguir que para a professora de Educação Física, a abordagem foi muito satisfatória, além de ter sido a única fonte de contato com o tema. Segundo ela, novos conceitos relativos ao universo de gênero e sexualidade foram introduzidos nos momentos coletivos e puderam ser compreendidos em sua complexidade que abarca as relações humanas de maneira mais ampla que apenas o cotidiano escolar.

As coordenadoras fazem um trabalho nesse sentido, e a gente estuda. [...] São estudados os conceitos, os novos conceitos sobre a heteronormatividade, o gênero e essa complexidade que é desses novos nomes, dessas novas visões que estão sendo estudadas. Assim, ano passado a gente fez um trabalho bem legal. Elas [coordenadoras] trabalharam bem nesse... isso (Ana, professora de Educação Física, escola A1).

Para a professora Lúcia o primeiro contato com o tema foi por meio dos estudos realizados na escola. Ela acredita que o tema ainda necessite ser mais discutido e que um ano letivo, ainda mais devido às intercorrências que os horários de estudo sofrem, é insuficiente para tal formação.

A primeira vez que eu vi essa questão foi aqui na escola. Então assim, ela é mais profunda. Pensando gênero e ele tem muitas vertentes, na verdade. Eu acho que esse estudo serviu para ampliar a visão sobre a homossexualidade, a transexualidade e assim saber que o X foi um caso que mexeu com a gente, mas que ele foi embora. A sociedade está mudando bastante e isso vai chegar mais à escola. Eu acho que a escola tem que se preparar para trabalhar principalmente com as famílias desses alunos, acolher de verdade a causa desse aluno para trabalhar com a família, porque o problema da escola trabalhar com X, por exemplo, foi a não aceitação da família em relação a identidade dele. (Lúcia, professora do 5º ano, escola A1).

A professora Maria já estava em contato com a temática paralelamente aos estudos ocorridos na escola, e entende, assim como a professora Lúcia, que a introdução da temática se deu por um fato ocorrido na instituição escolar.

O que a gente teve, está tendo aqui na escola, que a gente está buscando desde o ano passado em nossos projetos, que a gente vem trabalhando essa situação e assentou um pouquinho mais agora no final do ano, por conta de questões que alunos também estão apresentando. [...] Então, a gente trabalha textos. A gente traz diferente textos. É bem bacana. Assistimos filmes, vídeos, ouvimos músicas. A reflexão de todo mundo, o que cada um pensava sobre determinados assuntos. A questão do gênero mesmo, a questão do aluno aqui. [...] Isso fortaleceu muito. Eu acho que fortaleceu a todos, todos os momentos em que a coordenação, a equipe gestora tenta buscar isso com a gente, cada um dando seu depoimento, isso fortalece a gente. (Maria, professora do 1º ano, escola A1).

A professora ressalta que houve um fortalecimento da equipe para lidar com a temática, propiciando um momento de reflexão para todos/as os/as participantes. Este depoimento parece ser reiterado pela professora Lúcia:

Nossa formação foi a gente conhecer esse mundo LGBT, cheio de siglas, cheio de palavras que você tem que pensar... "mas com essa palavra eu vou estar discriminando alguém [...]". Ficou mais nesse universo. Universo ainda mais básico, porque eu acho que é uma questão que estava distante

demais aqui da equipe, sabe? Da nossa dinâmica de vida, da dinâmica aqui da escola. Então eu acho que foi assim, uma formação que funcionou mais para as pessoas sabe? “Bom, eu como pessoa mudei um pouco minha cabeça e meu modo de ver o mundo, então agora que eu vou começar a fazer isso pro meu trabalho”. Eu acho que super válido isso. [...] Qualquer coisa que propõe ali uma reflexão para as pessoas eu acho que é válido, mas assim, foi suficiente? Não, não foi. Cem por cento suficiente nunca vai ser, mas atendeu a necessidade básica (Lúcia, professora do quinto ano, escola A1).

Novamente foi mencionada a importância da atividade proposta pela escola e que serviu como uma forma de voltar o olhar da equipe para a questão, conforme apontado anteriormente a partir da entrevista com a coordenadora pedagógica.

As entrevistas com as professoras polivalentes da Escola A1, mostraram que ambas concordam que a situação com um aluno da escola tenha sido o motivo da inserção da temática nos momentos de estudo. A situação foi a seguinte:

Ele achou que não queria ser mais chamado pelo nome dele, né, nome de menino e ele queria mudar para menina. Só que aí para buscar isso, para fazer essa mudança para o nome de menina, foram pedir para família. Se a família permitia porque ele era menor de idade. Então você sendo menor, como é que fica? E aí foi buscar a família. A família não aceitou, a família falou: “Não, vocês estão loucos. Não quero isso, não é assim”. E mandou ele embora para Pernambuco. Foi bem forte, então a gente trouxe esse relato para JEIF [horário coletivo de estudos] também, para o nosso momento de estudo. O que cada um fazia, uso do banheiro, porque ele já começava não querer mais usar o banheiro masculino, né? (Professora Maria, primeiro ano, escola A1)

Segundo o relato, além de servir como início do projeto, a situação teve decorrências para além do aluno em questão, já que se começou a pensar sobre uso de banheiros, por exemplo.

Este depoimento é compartilhado pela professora Lúcia, que concorda que a situação tenha possibilitado a reflexão sobre a temática em questão. A professora reforça outros conceitos advindos deste estudo, tais como identidade de gênero, transexualidade, o que evidencia que o trabalho esteja possibilitando exercitar, ou ainda abrir caminhos que possam escapar do binarismo de gênero.

Depois que o X veio com a situação de que ele tinha uma outra identidade, que não era a identidade que a escola trabalhava com ele, nós começamos a fazer um estudo. Lendo, vendo filmes, conversando, mas assim, é assunto que tem que ser mais aprofundado. Quando você se propõe a conversar sobre isso, não pode ser superficialmente porque senão você não resolve nada. Você não consegue tomar um caminho. Desse estudo todo que a gente fez nos horários de JEIF, a conclusão que eu tenho é que a escola tem que se preparar, porque antes a questão de gênero era um garoto ser mais afeminado, a menina tem um comportamento socialmente dito mais masculino, mas acho que a gente não via nas escolas identidades sexuais

diferentes, orientação sexual diferente, na questão de vestimenta, na questão do nome, que é a transexualidade né? [...] Ele queria ser chamado por um outro nome, nome feminino e tal. Ele se definia como uma menina, aí ele trouxe várias questões que a escola nunca tinha pensado. “Eu posso usar o banheiro de menina?” A escola nunca tinha pensado nisso. A escola tem que ter banheiro misto? [...] Depois a questão do nome mesmo. A escola se pautou na legislação. Para você ser chamado de outro nome, o nome que você se identifica você tem que ter autorização dos pais se você é menor. Os pais não davam autorização, sabe, a escola disse não e aí deu que menino acabou, a própria família mandou um menino para um outro estado. Então foi uma coisa assim, que as coisas que eu já vi acontecer, a escola foi um susto, foi uma surpresa (Professora Lúcia, quinto ano, escola A1).

Isso indica que o caso mobilizou toda a escola a ponto do assunto ser incluído na pauta de estudos coletivos revelando a necessidade de pensar a inclusão de pessoas com a identidade de gênero diferente da norma cis. O fato de que a família tenha mandado o/a jovem para um outro Estado foi uma informação que esteve presente nos dois relatos, mostra que antes de a família optar por transferi-lo/a, a escola já havia pensado em medidas para se adequar à solicitação pelo nome social e repensar o uso de banheiros como uma forma mais efetiva de tornar o ambiente escolar mais acolhedor àquele/a estudante.

Nesse sentido, ainda que o caráter do estudo sobre relações e normas de gênero não tenha sido preventivo, ele foi tratado de forma inclusiva. Essa situação ilustra o que Crochík (2011) postula, de que a diferença não deve ser usada para produzir a desigualdade, mas que seja capaz de permitir a diferenciação entre os indivíduos.

A partir destes relatos, é possível considerar a dimensão reflexiva que as professoras apontam. Se para Adorno (1995a) a contraposição à ausência de consciência e de reflexão é fundamental para que a barbárie não volte a ocorrer. Diante dessa situação, a escola problematizou a questão e as pessoas envolvidas no processo educativo puderam repensar suas práticas cotidianas.

A professora Lúcia mencionou que não se atentava às relações de gênero ao preparar suas atividades, bem como no próprio discurso com suas turmas:

Nas coisas mais corriqueiras, por exemplo na hora de montar uma atividade, uma situação problema em matemática e tal. Eu percebi que usava sempre o gênero masculino, coisas que eu não percebia antes e ainda há coisas que a gente não percebe. [...] Apesar desse estudo todo eu acho que a gente ainda não mudou as coisas bem corriqueiras. A gente ainda precisava afinar um pouco mais. E eu por exemplo, na hora de pensar numa atividade, eu proponho lá, uma criação de texto e usava o termo “seja criativo”! Caramba, a metade da turma é de meninas, então:

“usem a criatividade”. Então me faz pensar um pouco mais, eu fiquei um pouco mais cuidadosa para elaborar atividades. Mas é pouco ainda, mas acho que também é um processo. É um passo de cada vez. Você começa a olhar atividade, a disposição deles na turma, no espaço da sala e nas brincadeiras.

A questão da generalização ao masculino é para Louro (2010) a hierarquia se apresentando, o que reforça que a menina deva aprender desde cedo a se incluir em uma “camada” inferior ao menino, quando se usa genericamente no masculino.

A professora Maria também compreende que a ação formativa promovida pela escola propicia a mudança de atitudes na prática pedagógica.

Acho que é a busca do conhecimento, a busca do acertar e do errar. A gente tem que conquistar isso, tem que estar sempre buscando mesmo. Ótimo, acertou? É isso. Nessa reflexão que a gente quer, mas a gente também tem que ver os nossos erros, de repente de eu falar “Não era essa fila” [referindo-se a um caso que considerou violento] não é porque não buscou, não teve oportunidade ainda do conhecimento. Então eu acho que a gente tem que estar sempre buscando, sempre tentando interagir com o que está acontecendo, não se fechar para determinadas situações. “Não, eu sou professora, eu que mando”... e eu não posso respeitar o meu aluno? (Professora Maria, primeiro ano, escola A1).

Este trecho, além de retomar a posição reflexiva, ainda suscita as relações de autoridade que a professora problematiza - ainda que com o termo “respeitar”, já que respeito deve permear todas as relações - a posição do/a professor/a frente a uma situação de fragilidade do/a estudante. Adorno, ao propor uma educação que se contraponha à frieza (1995a), aponta para essa atitude do professor de modo a não reiterar a violência escolar e legitimar a violência entre pares. Sobre a autoridade e proteção em uma relação escola-estudante, a professora Lúcia aponta o seguinte:

Acho que eu já fiz meu desabafo em relação a esse aluno, porque eu fiquei com a história dele, aquela coisa de você se colocar no lugar do aluno. Ele está no meio de sofrimento. A família rejeitando ele, aí ele vem pedir uma espécie de apoio na escola: “Olha aqui nesse espaço eu quero ser eu mesmo”. “Não filho, aqui você não vai poder também, porque a lei não permite, que teu pai não assinou o papel, entendeu?” Ele deve ter se decepcionado bastante. Não encontrar aqui o que ele achou que fosse encontrar, que era ele poder, nesse espaço, ser ele mesmo, que é o básico que a gente espera quando vai para escola. (Professora Lúcia, quinto ano, Escola A1).

É importante ressaltar que a professora compreende que mesmo a ação da escola não resultando na permanência do/a jovem nesta instituição, a escola fez o que tinha

condições de ter feito e que o grupo de docentes esperava que este/a jovem pudesse ter sido incluído.

A escola começou a conversar procurando uma saída procurando uma solução. No final o menino saiu da escola antes que a escola conseguisse definir, se alinhar nesse assunto. E aí, foi uma sensação para todos os professores: “A gente falhou!” [...] Eu sei que escola tem ações que barram em leis, que barram em outras instituições, mas eu acho que muda. Não dá para você ficar um ano inteiro falando de um assunto e se acontecer de novo uma situação, ser tratado da mesma forma. Vamos nos pautar nas questões legais. Nem sempre as leis garantem uma relação humana boa. Eu nem culpo a equipe: “Poxa, a gente fez por mal, fez por descuido”... foi feito desse jeito porque não sabia fazer de outro jeito. Eu acho que escola é isso. É você recriar as formas de fazer as coisas. Acolher o aluno a gente faz desde sempre, mas os alunos estão mudando, então você tem que se reinventar (Professora Lúcia, quinto ano, Escola A1).

Quando perguntadas sobre alguma situação que tenha chamado atenção, as professoras apontam para o mesmo caso. Para a professora Lúcia, a situação acima descrita foi uma forma de violência, exatamente porque as ações tomadas pela escola não surtiram um efeito que garantisse o bem estar do/a jovem. Ainda que considere como uma “falha” da escola, a professora pondera que há ações que esbarram em leis, o que, de certa forma, estabelece uma tensão entre as ações escolares e a legislação. Nesse sentido, entendemos que a escola se comprometeu com aquele/a jovem, não retirando sua responsabilidade inclusiva como instituição, revelando uma intencionalidade em não violenta-lo/a. Além disso, a professora conta que não vê as crianças como violentas no que tocam às normas de gênero, acreditando que entre os/as adolescentes possa ser diferente. Contudo, acrescenta: “Algumas crianças contam assim... “ah, aquela menina joga futebol”. Eles falam de um jeito todo preconceituoso às vezes. Também já ouvi falar: “olha que legal a fulana joga futebol”, então já vi as duas situações”. (Professora Lúcia, quinto ano, Escola A1).

A professora Maria lembra de uma situação que considerou violenta, pois colocou um menino em uma situação vexatória diante da turma. Segundo a professora, a criança havia entrado na fila “errada” em algum daqueles momentos em que se transita pela escola. Ele entrou na fila formada pelas meninas e a sucessão dos fatos foi a seguinte:

A professora falou: “mas você não tá vendo que aqui é fila de menina”? Ele tava ali, ele tava meio que perdido: “Não, aqui é fila das meninas, aqui não é dos meninos. E você é menino”. E aí ele ficou meio assim, porque na

verdade ele não tava buscando o lugar dele na fila, ele tava tentando se achar. E ela separou: aqui é das meninas e não dos meninos. Não percebeu que ele estava perdido. [...] A professora insinuou essa situação e as crianças começaram a rir: “olha, ele é menina...é menino e tá na fila das meninas” (Professora Maria, primeiro ano, escola A1).

A situação descrita remonta a construção de Casco (2009) sobre a autorização concedida pela professora para que a turma reitere uma situação violenta. De fato, a professora Maria disse em sua entrevista que a fila serve para organizar o fluxo de alunos/as na escola, contudo afirma também que começou a se questionar sobre a necessidade de se formar uma fila de meninos e outra de meninas. Se o objetivo da fila é facilitar a caminhada de um ambiente a outro da escola, para onde todas as crianças vão, qual é o sentido de organizar filas separadas?

Para Louro (2010) na medida em que a disciplina produz corpos, é fundamental atentar às ações e às práticas consideradas naturais. É importante, portanto, questionar todas as palavras, gestos e ações que derivem para essa naturalidade. Assim:

se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2010, pp. 85-6, grifos nossos).

Isto implica considerar que a escola tem uma relação dialética com a sociedade e que dessa forma, seu posicionamento crítico frente a ela seja imprescindível caso se queira construir uma escola que abarque as diversidades na perspectiva inclusiva, entendendo que na sociedade muitas vezes esta perspectiva não está presente.

Quando as professoras Lúcia e Maria afirmam que se propuseram a pensar sobre a questão de gênero na prática e sobre a forma como conduzem suas aulas, nosso entendimento é de que esta escola, mesmo que de forma reativa, tende a possibilitar uma formação mais crítica dos/as professores/as capaz de modificar e/ou subverter a continuidade da normatização de gênero, que segundo nossa hipótese, está intrinsecamente ligada à violência escolar.

Esta hipótese vai se fortalecendo na medida em que as professoras dizem que:

Cada um é do jeito que é, e a escola tem um formato muito fechado. A escola foi feita para meninos e meninas, fila de meninas a fila de meninas, tem banheiros de meninas e banheiros de meninos. Tudo é muito pensado assim, nessa divisão muito quadrada que não é mais a divisão da sociedade que a gente vive. A escola está sempre correndo atrás. [...] Eu acho que se outros alunos transexuais chegarem na escola, acho que escola já vai ter um olhar mais humanizado, porque o menino foi embora da escola e a gente continuou estudando. Não era o X a questão, é a escola (Professora Lúcia, quinto ano, Escola A1).

Em questão de gênero, a gente assim, tem a situação do “não, eu vou tratar, vou dar uma cor para as meninas, uma cor para os meninos”. Então, eu já venho com aquela minha aula preparada sabendo que os meninos vão ficar com a folha azul e as meninas com a folha rosa. E aí um dos meninos fala assim “não, mas eu quero a rosa”. “A rosa é para as meninas não é para os meninos”. Por que ele não podia ganhar uma rosa se ele queria a rosa? (Professora Maria, primeiro ano, escola A1).

Estas duas falas, portanto, revelam que há uma percepção de que as relações normativas binárias presentes na escola podem e devem ser revistas, em prol de uma flexibilização das possibilidades, não só de referenciação, mas de diferenciação, em que os/as alunos/as possam, em busca da construção de um Eu mais fortalecido e de reduzir formas de violência por meio da diferenciação pela identificação e não pela negação.

Quando perguntadas se estas ações haviam impactado na diminuição da violência, as três professoras entendem que houve diminuição na violência escolar. Para a professora Lúcia: “Acho que sim. Acho que não dá pra, depois de passar um ano estudando sobre o assunto você ter a mesma postura”. Essa fala claramente atribui a diminuição da violência aos estudos realizados nos horários coletivos, da mesma forma que para a professora Maria, que entende que o grupo, sobretudo do Ensino Fundamental II esteja mais alinhado para lidar com situações violentas, conforme relato: “A gente percebe que estão entrando num comum para lidar com aquele assunto, para lidar com aquele determinado aluno, para aquela determinada situação. A gente tem uma equipe muito fortalecida no estudo mesmo”. A professora Ana entende que a diminuição tenha sido em parte pelo estudo realizado nos horários coletivos mas:

eu vejo muito esse trabalho dessa coisa de respeito ao próximo, em toda a liberdade individual do próximo. Eu vi um trabalho muito bonito de algumas professoras assim, respeite o próximo no que ele traz de diferente. Desde gênero até uma deformação, até uma personalidade mais diferente no sentido da criança de repente, querer se expor muito, se expor pouco, uma criança muito tímida. Esse respeito e individualidade tem sido muito trabalhado pelas professoras (professora Ana, Educação Física, escola A1).

Neste depoimento, se percebe que a tônica se dá no respeito à diferença e neste sentido parece contrapor um pouco a ideia de reflexão sobre o papel inclusivo da escola na perspectiva que mencionamos acima, da diferença enquanto possibilidade de agregar ao universal enquanto um dos particulares (Crochík, 2011). O “respeitar” carrega o pressuposto de que o outro seja “anormal” e que por essa anormalidade deva ser respeitada, mas não necessariamente incluída. Para Crochík (2011, p. 88) nesta relação (que consideramos hierárquica) entre universal e particular, “o imperfeito - todos nós - tem o lugar do excluído-incluído no universo perfeito, apontando para aquilo que somos e que não queremos ser”.

Entendemos que para além desta contradição apresentada no parágrafo anterior, a escola analisada apresenta uma postura formativa e reflexiva a partir da diversidade de gênero e sexual, o que vai ao encontro à nossa hipótese de que isso colabora com o enfrentamento da violência escolar.

7.1.2 Escola A2

Na escola A2 (pública que não aborda relações de gênero e sexualidade), ficou mais presente entre os/as entrevistados/as a não familiaridade com a temática. A exemplo disso, a professora Gabriela, do primeiro ano, declarou não ter realizado nenhum curso sobre a temática. O professor Rubens, de Educação Física também declarou não ter realizado nenhum curso sobre esta temática, apesar de ter realizado um curso sobre *bullying*. A professora Helena, do quinto ano, por sua vez, declarou ter feito um curso voltado a gênero e sexualidade. Segundo ela, o curso em questão foi organizado de forma a

subsidiar o professor em relação a toda essa temática, porque mudou muita coisa. Hoje você tem uma pluralidade de definições e de autodefinição, então eles passavam um pouco pelas siglas, pelo entendimento da transexualidade, da homossexualidade e nós levávamos algumas situações para serem debatidos no curso. No geral, era mais voltada para situações de sala de aula e da análise dos livros didáticos também; de como o conteúdo didático que vem nos livros apresenta a questão de gênero - seja reforçando, negando ou omitindo, fingindo que não que isso não existe. Ou quando existe, "qual o papel do homem? Qual o papel da mulher"? Então esses cursos discutiram mais essas questões. Na época [há aproximadamente cinco anos] estava numa fase de conhecer mesmo, porque nós professores nos perdíamos e até hoje ainda tem algumas questões que pra gente é complicado de entender e saber como lidar com essas situações em sala de aula. Não era um curso voltado tanto para a

prática, no sentido de atividades ou dinâmicas para fazer com as crianças, era mais de análise do material que a gente utilizava e de subsidiar professor na discussão (Professora Helena, 5º ano, Escola A2).

Esta professora poderia apresentar a possibilidade de pensar mais criticamente a temática pelo fato de ter participado desse curso, uma vez que teve sua atenção voltada à forma como as relações de gênero apareceriam nos livros didáticos, bem como quanto aos papéis “do homem” e “da mulher”. Vale ressaltar que a professora lembrou da possibilidade ideológica de se reforçar, omitir ou negar as relações de gênero presentes nos materiais didáticos, o que permite compreender que ela não os considera neutros. Entretanto, a observação em sua sala de aula, evidenciou a ênfase dada ao estudo do gênero textual “Contos Maravilhosos”, em detrimento à problematização sobre os papéis masculinos e femininos nestes contos.

Por outro lado, a professora identifica situações violentas em que a sexualidade é tida como um marcador discriminatório em conselhos de classe. Ela relata que

todas as crianças são avaliadas naquilo que elas têm de desempenho ou não. Uma criança que às vezes apresenta já características homossexuais, isso é levado para o conselho, sendo que o fato de ser menino ou menina nas outras crianças não pesam. Então, se a nossa questão é aprendizagem, o que isso impede a criança de aprender? Ou então é como se isso fosse um fator determinante da não aprendizagem ou da aprendizagem desse ou daquele. É como aquele "o fulano é gay, mas ele aprende". Eu acho que não tem que ter esse “mas”. Se a questão é a aprendizagem que está sendo discutida, a questão de gênero não teria que estar nesse viés (Professora Helena, 5º ano, Escola A2).

Neste trecho, ainda que a confusão entre gênero e sexualidade se verifique, a professora se mostra contrária ao movimento discriminatório dos/as colegas, entendendo que uma das funções da escola seja o de se comprometer com a aprendizagem dos/as alunos/as, e mais, contrapõe-se ao indivíduo heterossexual universal, que independentemente dos resultados de sua aprendizagem, seu papel hegemônico não é discutido, mas antes a sexualidade divergente da norma. Em outras palavras, ainda que a criança apresente resultados satisfatórios quanto a sua aprendizagem, a sua particularidade o afasta da universalidade ao invés de aproximar.

A professora Helena afirma que após este curso e consequentemente as intervenções que promoveu, pôde perceber a diminuição de conflitos ou de violência relacionada a normas de gênero e sexualidade. Uma das questões que observa em sua

sala de aula é a formação das filas separadas por gênero, que entende como resultado da formação que as crianças tiveram desde o início da escolarização. Apesar de identificar a formação de filas como um problema, não questiona intencionalmente a sua formação, optando por fazê-lo quando conflitos aparecem. Contudo, ao observar conflitos por causa disso, afirma que as filas separadas e os meninos deixarem as meninas entrarem antes na sala

causava mais transtorno do que se eles entrassem todos juntos, porque essa segregação de meninos e meninas na sala, é algo muito forte nessa idade. Eu percebo que as crianças na faixa etária de 10 a 11 anos, quando você reforça muito todas as divisões da sala, todos os grupos da sala, em meninos e meninas, a convivência fica muito difícil. O que a gente quer trabalhar são com os grupos heterogêneos. Eu quero grupos produtivos, independente da opção. Neste sentido, todas as atividades da sala são para tentar mesclar os grupos desde a fila, que eu falo: “Vamos gente?”. Eles ficam lá meio perdidos, eles ainda, por si mesmos, fazem as filas. Quando eles falam as coisas do tipo: “está invadindo a vila dos meninos!” “Quem disse que tem fila de menino e quem disse que tem filha de menina?” “Não, mas tem que esperar!” “Não. Não tem espaço? Vocês conseguem entrar junto”. Então assim, é essa essas questões daquilo que parece uma prática da na escola que não se discute, eu tento naquele meu mundinho ir quebrando esses tabus (Professora Helena, 5º ano, Escola A2).

Se por um lado a professora mostra sua percepção a respeito da desnecessária formação filas separadas, o que permite compreender que reflete a respeito de construções binárias de normas de gênero, por outro não promove nenhuma discussão sobre isso. O que chama atenção, no entanto, é que a professora considera a formação crítica como necessária para lidar com tais construções, entendendo em alguma medida, uma relação entre escola e sociedade quando menciona a elaboração do senso comum.

Eu acredito que sim, porque na verdade eu acho que a formação sempre traz o questionamento daquilo que é tido como óbvio e são práticas que a gente muitas vezes não para para refletir. Eu acho que é uma questão de formação, porque antes disso não me chamava atenção. Você já percebeu que isso pode ser um sinal de que a gente consegue mudar. Não é fácil, com a prática a gente vai percebendo, mas vai afinando olhar para essas questões que parecem senso comum ninguém discute (Professora Helena, 5º ano, Escola A2).

A professora Gabriela, do primeiro ano, tem como prática a separação de filas e a entrada na sala de aula das meninas, antes dos meninos. Como já dito, esta professora não realizou cursos relacionados à nossa temática abordada. Em sua entrevista, ela relatou que há violência relacionada ao gênero e que os meninos são mais violentos que as meninas, reforçando e/ou revelando um posicionamento essencialista (Matos, 1998),

ou seja, intrínseco ao gênero, em que desconsidera que a cultura e a sociedade tenham relações com estes comportamentos.

Com a formulação da primazia do indivíduo, em detrimento da cultura e da sociedade, a professora percebe as relações conflituosas entre as crianças de seu grupo como decorrente de certas inclinações individuais. Assim, a professora relatou que propõe as seguintes intervenções:

cada um gosta de uma coisa diferente, que eu não preciso gostar. Por exemplo: “menina tem que usar rosa, pintar de rosa”... “Por que? Eu gosto de azul, eu estou de azul”. Então eu sempre faço essa relação com eles. O gosto é individual. Eu gosto, eu uso. Mas sempre tem isso com determinadas crianças: “isso é de menino, isso é de menina, menina não pode”. Então eu procuro trazer muitas coisas pra sala: sucatas, panelas, que os meninos também vão cozinhar, vão fazer brincadeiras, vão servir chá. Isso pra eles perceberem essa relação. O gosto é individual. O homem é um cozinheiro, a mulher é uma motorista de ônibus, mas entre eles há muito essa diferença. Eles pontuam muito, principalmente na hora das brincadeiras (Professora Gabriela, 1º ano, Escola A2).

Assim, é perceptível a presença de uma relação contraditória entre duas ações pontuais a respeito das normas de gênero. Na medida em que se seguem normas culturalmente construídas de priorizar a entrada das meninas em um recinto, ou mesmo separá-los/las em filas para se deslocarem pela escola, a intervenção realizada para que brinquem juntos e/ou troquem brinquedos fica no âmbito individual. Em outras palavras, é possível compreender que o indivíduo tenha condições de se posicionar socialmente da maneira como preferir, a despeito de uma cultura hegemonicamente encerrada de papéis masculinos e femininos. Se a cultura não pode ser modificada, mas os indivíduos podem se mover livremente dentro dela, que mensagem está contida nesta formação?

Para Adorno (1996), a cultura convertida em produto ganha *status* de verdade e está relacionada à semiformação do indivíduo. A verdade que nos referimos, além de presente na cultura, também impede a reflexão sobre ela, reduzindo ao conformismo. Nesse sentido a possibilidade de experiência, em sua profundidade, desaparece na medida em que o verdadeiro é repostado em todo momento. Compreendendo a situação descrita acima como uma situação global e cada uma das contradições como parciais, seria possível que os meninos, ao prepararem comidas ou servirem chá, se colocassem a

refletir (não que esse seja o objetivo de uma brincadeira) sobre as regras hierárquicas da sociedade?

Tal fragmentação, ou ainda contradição, entre as exigências cotidianas e os momentos de brincadeira, evidenciam um peso maior da vivência sobre a experiência. Adorno (1995b) aponta que o estado da sociedade vigente, por ser de caráter heterônomo, a formação se dá dentro deste projeto. Assim, a absorção das formas sociais culminam em sua aceitação. Então, o ato de “cozinhar” ou “servir chá” segue esta norma heterônoma, porque a professora assim o propôs, bem como propõe seguir as regras sociais ao adentrar um recinto. A formação autônoma, portanto, que necessita da reflexão sobre estes padrões sociais, não ocorre.

Sobre as situações violentas presenciadas na escola A2, as professoras entrevistadas divergem em suas percepções. A professora Gabriela, entende como violentas as situações em que as crianças proíbem as outras de desempenharem as atividades da forma como querem, por seu gênero divergir da norma. Ao relatar uma situação violenta que presenciou na escola, se remeteu a um caso que ocorreu em uma ocasião que foi professora de um terceiro ano nesta escola. Ela contou que na mesma turma tinha um aluno com mobilidade reduzida e este outro menino que desviava das normas de gênero.

Ele gostava de coisas que as outras crianças julgavam diferente. Ele era deixado de lado, então eu fiz um trabalho com leituras até as crianças entenderem que o diferente também faz parte. Aconteceu que eu tinha essa pessoa na sala, e tinha também um cadeirante. Então eu trabalhei com os dois para que eles entendessem que cada pessoa é uma pessoa, cada pessoa pode escolher ser diferente. Às vezes você segue normas culturais, e não por que você quer. Então você pode escolher aquilo que você quer e ser verdadeiramente o que você quer. Foi bastante difícil até eles entenderem e aceitarem, mas foi mas foi legal no final, porque ele foi bem aceito. Ele começou a se integrar, a fazer parte do grupo e já não percebido como diferente mais. Um trabalho bem sofrido até as crianças entenderem, porque tem muita criança que vem com o machismo muito arraigado porque eu acho que já vem da família. [...] A criança com mobilidade reduzida, um cadeirante, então eles queriam dar atenção, cuidar mais dele e o outro ele era agredido com piadinhas. Foi mais difícil porque o outro eles aceitaram porque têm pena, aquela coisa de cuidar (Professora Gabriela, 1º ano, Escola A2).

Este trecho revela que esta professora presenciou em sua sala de aula duas situações de preconceito, sendo uma desdobrando em agressão e segregação e a outra em cuidado, ou dó (Crochík, 2015). Ela percebe que estas atitudes advêm de uma construção cultural e também do fato de o machismo estar arraigado na família.

Evidentemente está arraigado na família porque está presente na sociedade e nas instituições. Na medida em que estas questões, compreendidas como sociais, se mostram em famílias, instituições e se apresentam também na escola (como uma destas instituições) é fundamental que se compreenda a universalidade do ser humano. Novamente insistimos que a diferença deva ser trabalhada para compor o indivíduo universal (Crochík, 2011), não como uma forma de aceitação de uma diferença, tendo um modelo universal verdadeiro, implicando que, a despeito de sua forma diferente no universal (verdadeiro), sua aceitação foi concedida, apesar da hierarquia se manter. Quando a professora aponta que o menino passou a ser integrado no grupo, não sendo mais percebido como diferente, podemos compreender que sua diferença foi apagada? No caso de ter sido desconsiderada, ela depõe a favor da construção da universalidade como a consideração de particularidades?

A professora Helena, por sua vez, relatou uma situação que considerou violenta, relacionada a sexualidade, presenciada nesta escola.

Nós já tivemos um aluno aqui na escola e essa questão da sexualidade dele era algo notório. Ele não foi meu aluno, mas de tanto vê-lo nos corredores da escola por problemas de indisciplina. Esse aluno vivia sendo mandado para a diretoria e todas as vezes que se tentava entender o que tinha acontecido: “Ah, porque ele tem raiva do mundo, porque ele é gay e ele não resolve essa situação internamente. Ele desconta em todo mundo. É porque ele não gosta das professoras, que as professoras são mulheres e isso faz com que ele rejeite a professora, por isso que ele não obedece”. Esse ano ele era um aluno de quinto ano, que acabou até abandonando e depois indo para uma outra escola permanecendo no quinto ano. Na escola que eu trabalhava à tarde, inclusive. Esse menino sofreu agressões físicas porque os colegas - ele tinha sim uma questão de temperamento, de conflitos, que era gritante. Com os outros eles tinham paciência, mas com ele não. Ele foi agredido pelo fato de ser gay, não só dentro da escola, como na rua também. E aí as crianças, quando batiam nele, usavam isso como justificativa: “Ah, você é bichinha, você vai apanhar. Você é gay, você vai apanhar”. E era um aluno que vivia fora de sala de aula (Professora Helena, 5º ano, Escola A2).

Este é o segundo caso de violência, relatado nesta escola, de que um menino - ainda que tenha, segundo as entrevistadas, questões disciplinares envolvidas - é agredido por ser homossexual e acaba por evadir da escola. Segundo o caso exposto pela coordenadora pedagógica, o rapaz não havia saído, mas a escola estava buscando que ele saísse. Nota-se que as explicações dadas à indisciplina é de caráter individual, e mais, pelo fato de sua sexualidade desviar da heteronormatividade. Tendemos a compreender este relato como uma justificativa da escola de atribuir ao indivíduo, que a

culpa pelos seus atos seja a não adaptação à norma hegemônica, buscando as raízes na vítima e não nos perseguidores (Adorno, 1995a).

Portanto, é possível afirmar que nesta escola que a temática “relações de gênero e sexualidade” não é abordada, uma das professoras tende a conduzir a formação acerca desta temática a partir do individual, ainda que compreenda causas culturais, a outra tende a considerar a construção cultural destas formas de viver. Ambas não problematizam, mas ambas acham que a violência relacionada a este aspecto vem diminuindo em suas turmas depois da proposição de suas intervenções. É importante ressaltar que na escola A1, as duas professoras polivalentes identificaram a situação da evasão do aluno como o motivador para o estudo da temática, uma vez que envolveu toda a escola. Na escola A2, por outro lado, as professoras parecem não ter conhecimento das mesmas situações de violência relacionadas a normas de gênero e heteronormatividade que são percebidas na escola e que culminam tanto na “aceitação” como na exclusão de alunos que destoam da norma hegemônica. Nesta escola, por mais que tenha sido observada violência (de normas de gênero e heteronormatividade) nas salas acompanhadas, é sabido pela coordenadora e professoras que estas violências acontecem com alguma frequência e que ainda assim não são foco de discussão.

Assim, o que diferencia a escola A1 da escola A2 não é o fato de observar menos violência devido à abordagem da temática, mas antes, a percepção da violência que levou à necessidade de abordar a temática. Nesse sentido, talvez a escola A1 tenha maiores condições de reduzir episódios violentos que a escola A2.

7.2 Análise das entrevistas com os/as professores/as das escolas privadas

Este tópico pretende analisar as entrevistas realizadas com os/as professores/as das escolas privadas; a B1 aborda relações de gênero e a B2 não aborda. A análise transcorrerá com foco nas formações que as escolas promovem sobre a temática e como a violência relacionada a normas de gênero e heteronormatividade são observadas e mediadas.

7.2.1 Escola B1

Na escola B1 a professora Vanessa, do primeiro ano, contou que a temática é tratada na escola desde a sua fundação, mas que, por iniciativa da escola, no segundo semestre de 2018 a temática ainda não havia sido trabalhada. Contudo, observa que a temática é trabalhada por todos/as os/as professores/as da escola, ainda que em momentos informais, pois segundo ela, são todos/as muito atentos à questão. O professor Fábio, do quinto ano, como entrou na escola no segundo semestre de 2018, confirmou que desde sua chegada a escola não havia proposto estudos relacionados à gênero e/ou sexualidade.

Tanto a professora como o professor relataram que a escola não apresenta problema em discutir quaisquer assuntos, seja com as crianças, seja com as famílias. A professora Vanessa contou que abordou a temática da “heteronormatividade” com as famílias de sua turma a partir de um livro clássico em que o tema é “de onde vêm os bebês”. Na ocasião, a leitura deste livro foi inicialmente feita para as famílias e depois para as crianças, com as mesmas problematizações, a saber: notou-se que o livro trazia sempre famílias com modelo heteronormativo e nunca formadas por casais homoafetivos. Esta constatação fez com que a professora problematizasse e discutisse com as crianças essa questão. Nota-se portanto, que a escola, uma vez que se propõe a discutir a temática entre os/as professores/as, também planeja para tratar em sala de aula. Quanto a relações de gênero, a professora disse que planeja atividades para discuti-las, utilizando imagens, entrevistas, leituras, filmes, entre outros. A professora contou ainda que uma professora de quinto ano (que já não trabalha na escola) também havia proposto um projeto para os alunos. Segundo ela: “eles fizeram um projeto e o produto final foi um vídeo que tinha tanto meninos como meninas comprando fralda, as meninas andando de skate. Ela fez o projeto com os/as alunos/as, a gente fez um dia de formação e discussão sobre isso com a equipe, e ela foi participar de um congresso sobre gênero”. Isso reforça que a escola tende a planejar projetos para a abordagem da temática.

O professor Fábio, além de entender que a escola não se furta de discutir temas tabu, seja entre pares como proposta para os/as alunos/as, entendendo que se é uma

necessidade ou uma vontade do grupo, passa a ser abordado. Da mesma forma, se a temática aparecer na Assembleia, é discutida entre os/as participantes.

O professor Fábio relatou que durante a sua graduação em Pedagogia teve contato com a temática por meio de uma disciplina específica, que considerou muito importante para sua formação, juntamente com as discussões lá desenvolvidas. Além disso, contou ter estado muito atento a questões de violência escolar durante a realização de estágio em escolas públicas estaduais, em que na ocasião percebia muita violência relacionada a normas de gênero e sexualidade, tamanha a recorrência de agressões verbais relacionadas "a alguns meninos de chamar de 'veado'; 'seu menininha', 'só anda com as meninas'; 'só faz coisas de menina'". Nesse sentido, observa que na escola (B1) as crianças não têm como prática as ofensas desta natureza, mas de ofensas à intelectualidade, como por exemplo "seu idiota"; "seu besta"¹⁰.

Quanto a violências relacionadas a normas de gênero e heteronormatividade, o professor Fábio apontou que no pouco tempo que está na escola observou uma situação em que um garoto chamou outro de "bichinha", mas que o docente não atribui a violência relacionada à sexualidade, já que o ofendido não tinha trejeitos, mas mais à coloquialidade. Outra situação observada foi o caso de um menino ter dito ao seu colega da Educação Infantil que ele não poderia usar um vestido. Segundo ele, as situações foram imediatamente conversadas pela escola. Destacamos, contudo, que ainda não fazendo menção à sexualidade do menino ofendido, na medida em que se chama outro de "bichinha", remete à ideia de uma construção social que permita ofender (pejorativamente) a partir de um traço da sexualidade.

A professora Vanessa, por sua vez, declarou ter presenciado uma situação de violência de gênero em que os meninos tiraram a bola da mão de uma menina, alegando que ela não podia jogar por ser menina. A professora relatou que foi conversar com os meninos e disse que ambas iam jogar. Apontou ainda que sempre fica mais do lado das meninas quando o assunto é relações de gênero e que a conversa com os garotos em questão havia sido muito boa. O fato de se colocar ao lado das meninas pode revelar a consciência da professora de que as mulheres formam um minoria na sociedade vigente e que ao conversar sobre estas questões com as crianças, pode não mostrar uma

¹⁰ Evidenciamos que embora não seja relacionado à gênero e sexualidade, este fato também é violento e reforça as hierarquias oficiais (Crochick e Crochick, 2017).

segregação ainda maior, pelo contrário, uma relação em que ninguém precisa ser dominado para existir. Assim, entender as meninas em condição de minoria não é necessariamente o mesmo de se criar um coletivo feminino segregado, uma vez que essa segunda posição voltaria a si o ódio dos que dominam (Adorno e Horkheimer, 2006c). Nesse sentido, revelou a necessidade de cuidar para que normas violentas vigentes não se reproduzam, conforme a seguir:

Um dia por exemplo entrou um bebê na sala e aí um garoto pediu a uma garota que levasse ao berçário. “Não, pode ir você” [a professora disse ao menino]. A louça, a gente cozinha muito aqui. Sinto que às vezes eu mesmo tenho a tendência de pedir ajuda das meninas no final. “Vamos gente, pega isso, pega aquilo.. Não, vamos todo mundo”. Eu passo também muitas tarefas para os meninos para dar uma equilibrada (Professora Vanessa, 1º ano, Escola B1).

Este trecho reforça a ideia de que a professora reflete sobre as normas socialmente construídas e busca cotidianamente desconstruí-las, seja quando propõe que se discuta as normas de gênero e heteronormatividade, assim como no desenvolvimento das tarefas cotidianas.

Ainda na chave da violência, a professora observou que

aqui não tem representatividade, por exemplo, no sentido de a maioria dos tutores aqui serem heterossexuais. Não tem essa relação também do gênero, não tem nenhum não-binário. Fica claro inconscientemente que aqui não tem representatividade e quando a gente não tem representatividade, ou tem pouca, acho que isso já indica que é um lugar que não dá tanto espaço para isso (Professora Vanessa, 1º ano, Escola B1).

Para ela, esta falta de representatividade configura uma espécie de violência, na medida em que, segundo ela, sugere que as pessoas homossexuais, transgêneros e não-binários não tenham espaço na escola. Assim, podemos compreender este posicionamento como uma denúncia da professora de que singularidades são desconsideradas e em decorrência disso tende-se a aderir a um coletivo em que a heteronormatividade e a norma cis sejam preponderantes.

7.2.2 Escola B2

As professoras, Valéria do primeiro ano e Érica do quinto ano, da escola B2 declararam não perceber relações violentas relacionadas a gênero e a sexualidade, mesmo a escola não abordando a temática. As duas professoras também declararam não ter participado de cursos relacionados à temática.

Por outro lado, ambas referiram-se ao trabalho que a escola faz com o material da Escola da Inteligência de Augusto Cury. Para a professora Valéria, o objetivo deste material é mostrar os valores (como solidariedade), atitudes saudáveis, questões como orfandade e deficiência física, que são trabalhados constantemente. Segundo a professora, o trabalho com a Escola da Inteligência prevê uma intervenção junto às famílias. A professora Érica elogiou bastante o material, que para ela:

No quinto ano, as aulas são muito legais, porque eles mostram essas armadilhas, que são os perigos que a gente tem na sociedade: droga, prostituição... Os perigos que eu digo, assim, uma rotina que não é próxima da nossa. Não é que eles nunca vão saber disso, eles sabem. Então a gente vai mostrando o caminho. Cada aula tem uma armadilha diferente, tem um código para sair dessa armadilha, tem os personagens que sofrem com essas armadilhas. A gente teve o X [um dos personagens] que estava no mundo das drogas e ele foi resgatado pelos amigos, inclusive um deles morreu e eles ficaram muito chocados. Porque de repente não é não é ali do convívio deles, falar sobre esse assunto. Eles veem na TV, eles veem no jornal, no celular, mas de repente eu trago o assunto pra sala de aula, “Nossa, ele morreu? Mas é assim mesmo”? Ao mesmo tempo que eles têm tudo, todas as informações, eles não passaram por isso. Então, a Escola da Inteligência traz muitas vivências e mostra que isso existe (Professora Érica, 5º ano, Escola B2).

Segundo as professoras, os objetivos dessa proposta fundamentam-se em valores individuais e universais que devem ser “trazidos” para as crianças. O uso do verbo “trazer” explicita que as professoras não consideram os valores algo que seja construído na interrelação entre o indivíduo e a sociedade e, sim, “trazidos” de uns para outros indivíduos. Há a ênfase na formação de uma individualidade forte. Verificamos nos discursos a presença de uma ideologia em que predomina a universalidade de conceitos e valores são acreditados como expressão de uma individualidade “forte” ou “fraca” e que não decorrem da reflexão e do exame da sociedade vigente, o que leva ao esvaziamento dos conceitos quando se busca a universalidade destes (Marcuse, 1973). Ao exemplificar sobre o problema das drogas, professora Érica compreende que as crianças têm acesso a vários conteúdos, seja pela televisão, pelo telefone celular ou jornal. Se isso de fato acontece, eles/as têm acesso a situações reais sobre os mais diversos assuntos socialmente contextualizados, o que poderia oferecer não apenas material, mas materialidade às problematizações trazidas nas aulas. Em outras palavras, entendemos que as crianças não necessitariam de um material que traga “armadilhas” e “códigos” para sair destas armadilhas quando poderiam pensar sobre as situações reais que acessam. Deste modo, ao retirar da materialidade a possibilidade de reflexão

recorrendo a códigos para sair de armadilhas, em que medida se está preferindo a permanência no estado heterônomo?

As professoras sublinharam nas entrevistas o aspecto individual colocado à frente do social e do cultural, como se fossem independentes. Tal noção desconsidera que a formação do Eu e da autonomia se dá a partir da relação entre indivíduo e cultura. E, assim, consta no regimento da escola que a instituição se reserva o direito de não receber alunos/as em desacordo com as suas. Regras disciplinares, por exemplo, o que nos leva a pensar se a finalidade da formação oferecida por essa escola é no sentido de compreenderem e refletirem sobre as vicissitudes sociais e culturais que incidem na sua própria formação ou se, ao que tudo indica, estão adaptando-se a um mundo entremuros escolares.

Nesse sentido, a professora Érica explica sobre as “armadilhas” da sociedade: “Se você não tiver confiança em si mesmo, amor próprio, amor pelo outro, respeitando cada individualidade, você não consegue se virar. Então, você tem que ter esse respeito, tem que ser forte, tem que agir na hora necessária”. Porém, questionamos se é possível respeitar o outro sem refletir sobre as bases em que se fundam os problemas sociais.

A primazia de aspectos individuais sobre os culturais também apareceu na fala da professora Valéria ao falar das intervenções a respeito das normas de gênero em sua turma, por meio da escolha que os alunos fazem da cor: rosa para as meninas e azul para os meninos.

Eu falei: “não tem, eu gosto de azul”, porque não tem mesmo, não. Sim, eu gosto de azul, é a minha cor preferida. E aí eu vou brincando assim: “Mas e aí? Eu gosto de azul”. E aí eles “Puxa, mas a tia gosta de azul” E eles vão questionando e quebrando esse tipo de barreira que eles têm (Professora Valéria, 1º ano, Escola B2).

Ela compreende e lamenta que estas construções sejam culturais e que se originem “de pessoas mais velhas”. Ainda que as crianças entendam e os conflitos diminuam, eles/as ainda têm como referência apenas a opinião da professora (que diz gostar de azul), e não a problematização de uma situação cotidiana. A professora como figura de autoridade serve de modelo para introjeção, mas na medida em que ela se coloca na situação semelhante a das crianças, a hierarquia que os/as separa (e também os/as une) é retirada.

A professora também afirmou que as crianças de seu grupo, por não terem atitudes violentas, desconhecem o significado de *bullying*. E, quando perguntamos à professora o significado, ela respondeu que eram atitudes “não saudáveis” praticadas pelos alunos. Isso evidencia que, se por um lado a professora crê que os alunos desconhecem o *bullying*, por outro, constatamos que ela desconhece o significado do termo. Porém, o fato de alguém não saber nomear suas práticas, não significa que estas não existam. Adorno e Horkheimer (2006), mesmo sem se referir ao termo “*bullying*” – que sequer existia – foram precisos na descrição de situações de humilhação e de tentativa de extinção do outro presentes no nazismo. Com isso, ressaltamos que o fato de a professora não saber diferenciar o *bullying* de outras formas de agressão não significa que ele não ocorra.

Desse modo, a resolução de conflitos, segundo seu relato:

Nem em todos vem muito arraigado assim. Por isso eu falei que depende muito do núcleo familiar, de como é a estrutura familiar de cada um. Então eu compreendo uma coisinha de cada um. Por isso que eu falei do rosa, porque eu sabia que tinha um conflitinho ali. Então eu já brinquei, de pedirem desculpa: “Olha, atitude saudável”... Eu sei como um é com o outro e já vai manejando um pouquinho pro lado melhor, apaziguar um pouco (Professora Valéria, 1º ano, Escola B2).

Este trecho remete ao entendimento de que a família seja responsável pela forma de pensar, o que, se por um lado, ela de fato tem um papel na forma como o aluno se expressa, no limite a família não deveria servir de pretexto para justificar suas atitudes violentas ou conflituosas, sendo essa a única forma de evitar que se repita (Adorno, 1995a). Além disso, ao fazer menção a “atitudes saudáveis” sem refletir sobre as causas geradoras do conflito, a professora parece reiterar a atitude da escola de apenas buscar gerir conflitos intramuros, sem refletir sobre o que permite que estes surjam na escola.

A temática “normas de gênero e heteronormatividade”, ganhou mais ênfase com a professora Valéria, já que ao falar sobre a Escola da Inteligência, a entrevista enveredou para o respeito às diferenças. Como escola não aborda relações de gênero e sexualidade cotidianamente, para exemplificar como a diferença era trabalhada na escola, a professora relatou que uma das atividades previa a temática da “separação dos pais” e da “orfandade” e que estes eram os conflitos. Assim, o direcionamento da proposta era mostrar “para as crianças, por meio de uma olimpíada, que eles podem ter a diferença, que é normal ser diferente” (Professora Valéria, 1º ano, Escola B2).

Novamente insistimos na diferença como algo alheio a um modelo universal de indivíduo e o quão tênue é a linha que separa o modelo ideal do diferente, e que este último ainda está fora da universalidade, devido a sua particularidade. A professora, ao tratar a separação dos pais e a orfandade como fora de um padrão, parece reforçar um só modelo familiar, o que de certo modo pode esvaziar o suposto valor dado à diferença e ao diferente, pois ele parece permanecer como algo externo.

Na conversa com a professora buscamos saber como outros tipos de diferença seriam acolhidas pela escola. A professora declarou que "poderia, mas não na idade deles [seis a sete anos de idade]. Acho que eu sei onde você tá querendo chegar, mas não na idade deles. Acho que a sua temática, não seria nem para o segundo ano, acho que do quarto, quinto ano em diante (Professora Valéria, 1º ano, Escola B2). Embora não tenha falado explicitamente, entende-se que ela considera que haveria uma idade correta para abordar gênero e sexualidade e que, antes desse momento, o silêncio sobre a temática deve ser adotado. Esta fala confirma que a escola não aborda relações de gênero e que apesar de “deixar em aberto”, o tema pode ser silenciado sob um tabu ou reduzido a um conteúdo de Ciências com viés voltado às questões de saúde ou doença, conforme consta nos PCN (Brasil, 1997). Tanto Freud (1997) como Adorno (2015) já alertaram sobre o empenho dos adultos e, conseqüentemente, da vida em sociedade - em manter a crença de que a infância não pode conter sexualidade, o que, mesmo muitas décadas depois, é explicitado na fala da professora.

Em seu turno, a professora Érica considera que a Escola da Inteligência enveredou para a importância do papel da família. A escola aborda em seu PPP “o fortalecimento dos vínculos de família”. Para a professora, graças ao trabalho com a Escola da Inteligência muitas famílias foram “resgatadas” para participar destes encontros, mas outras famílias ainda não foram, pois não seguem um “padrão de união”.

A professora parece, assim como consta no PPP da escola, acreditar que na família como uma parceria indispensável para o sucesso do/a aluno/a.

A família que eu falo para você não significa necessariamente ser mãe e pai. É aquele apoio que a criança precisa pra ela conseguir caminhar sozinho. Se você não dá uma mãozinha, aquele apoio, ele não vai conseguir, quer dizer, ele vai conseguir, mas ele vai demorar um pouquinho mais porque ele sabe que tá sozinho. Então a criança que tem aquele apoio, aquela base familiar, pai a mãe, dois pais, duas mães, não importa. [...] Então a gente percebe, você tenta ajudar, mas a gente consegue ajudar até

uma parte, aí depois ela volta pra realidade dela (Professora Érica, 5º ano, Escola B2).

Fica implícito neste discurso que a escola coloca seu papel a reboque do da família e na medida em que só consegue “fazer até uma parte”, é possível compreender que o compromisso da instituição com o conhecimento e com a cultura ficaria comprometido? Entendendo que o modelo de autoridade que o/a professor/a desempenhará é distinto do modelo de autoridade familiar, ainda que remeta à figura parental, a escola deve ter primazia sobre seu fazer, em busca de se consolidar enquanto instituição e formar sujeitos críticos e reflexivos, conforme também consta no PPP desta escola. Entendendo que a escola não deva atrelar sua responsabilidade ao modelo “padrão” de família, a professora foi questionada qual seria a intervenção da escola caso a família não tivesse a “base” esperada. A professora explicou que

a gente compensa, tenta compensar. Chegar lá no ponto a gente não consegue. Então a gente tenta de todas as formas trazer essa família pra cá. Quando a gente traz, você não vai só falar coisas negativas para ela, que ela nunca mais voltar. Então a gente tenta conversar e tenta mostrar para ela o quanto é importante para o filho, mas a gente nunca vai substituir nada e a gente tenta trazer de todas as formas a família (Professora Érica, 5º ano, Escola B2).

Nota-se que a insistência em se trazer a família é contínua, inclusive no sentido de aconselhamento para que os/as pais/mães passem mais tempo com seus filhos/as. De fato, não é o caso de substituir a família, mas antes de se ocupar de sua função formativa, como instituição dedicada a este fim.

Esta escola não apresentou violência relacionada a normas de gênero e heteronormatividade. Violências de outras ordens não foram verificadas nas salas observadas, o que refuta nossa hipótese inicial. Se comparada à escola B1, pode-se afirmar que a escola B2 é menos violenta, na medida em que os poucos conflitos observados entre as crianças foram pontuais. Da mesma forma, é possível afirmar que mesmo não abordando relações de gênero e sexualidade cotidianamente, a escola B2 também não apresentou violência desse tipo, pelo contrário, a possibilidade de se diferenciar, seja durante brincadeiras, como em conversas, esteve presente.

Em síntese, sobre os episódios de violência nas escolas que abordam a temática (A1 e B1), é possível afirmar que estas tendem a olhar para o/a aluno/a que sofreu a violência e não culpabilizá-lo/a. Na Escola A1 ficou evidente, a partir das entrevistas,

que a escola entendeu o caso do/a aluno/a que queria usar o banheiro feminino como um acontecimento importante concernente a toda a escola e incluiu a temática no PEA, de modo a estudar e refletir sobre relações de gênero e sexualidade. De outra parte, quando o/a aluno/a saiu da escola, o grupo de funcionários/as se sentiu fragilizado por ter “falhado” na tentativa de incluir este/a jovem. Na Escola B1, embora a coordenadora pedagógica e o professor do quinto ano não tenham observado este tipo de violência, ambos relataram que houve uma situação em que um menino da Educação Infantil usou um vestido para ir à escola e que isso não foi um problema para os/as adultos/as, mas quando um outro menino tentou proibi-lo, a escola atuou no sentido de orientá-lo a não intimidar o colega.

As duas escolas que não abordam relações de gênero e sexualidade (A2 e B2), mostraram tendência em excluir o/a aluno/a vitimizado pela violência escolar ou que esteja em desacordo com as normas hegemônicas de gênero e sexualidade. Na escola A2, a coordenadora pedagógica relatou um caso de um aluno, que na visão da escola é muito indisciplinado e agressivo, mas que também foi muito agredido durante sua vida escolar por destoar da heteronormatividade. Segundo a entrevista com a coordenadora, no ponto em que a situação chegou, o grupo de professores está demandando a sua expulsão e a tendência de encaminhamento da escola também segue nesta direção. O mesmo ocorreu com um aluno que era considerado pela professora como indisciplinado, era agredido por não seguir a heteronormatividade e que acabou saindo da escola.

Por sua vez, na escola B2, a coordenadora pedagógica relatou alguns casos de violência em que, não diferente da escola A2, a vítima teve que se adaptar às normas. Por exemplo, a família de um menino solicitou que a escola auxiliasse no processo de retirada de suas bonecas, o que foi aceito pela escola, que introduziu outros brinquedos ao invés de problematizar junto à família e ao grupo a preferência e o uso dos brinquedos. Além disso, segundo a coordenadora, a escola tentou convencê-lo de que suas atitudes não estavam gerando uma situação confortável (para ele) perante o grupo, o que reitera a posição adaptativa da escola. No outro caso, a coordenadora afirmou ter que pedir aos professores/as que “tratassem bem” uma aluna lésbica, já que houve a fala de uma professora que entendia a atitude da garota como sendo “falta de chineladas da família”. A leitura que se pode fazer deste contexto é a de que a aluna deva ser

respeitada, não por sua particularidade compor uma universalidade, mas por estar fora de uma universalidade fechada.

Com relação a violência de outras ordens observamos que as escolas B1 (que aborda a temática) e A2 (que não aborda a temática), os/as alunos/as se mostraram mais violentos que nas escola B2 (que não aborda a temática) e A1 (que aborda). Contudo, para além do critério da abordagem da temática, entendemos nestes dois casos, que a introjeção da autoridade tem um grande peso. Enquanto nas escolas A1 e B2 as professoras observadas tendem a ser figuras de autoridade, na escola A2 isso não ocorre, já que as crianças (do primeiro ano) interrompem a aula sobremaneira não se comprometendo com o conhecimento, ou as crianças (do quinto ano) se mantêm em silêncio e atentas às atividades da sala de aula, mas segundo o livro de ocorrências, o mesmo não ocorre em outros espaços. Na escola B1, a tentativa de manter o caráter democrático solapa a autoridade do/a professor/a, fazendo com que os/as estudantes expressem corriqueiramente suas vontades individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a relação existente entre a abordagem da temática “relações de gênero e sexualidade” como parte da educação escolar e a prática da violência de gênero e heteronormatividade. Era hipótese desta pesquisa que nas escolas em que a temática fosse trabalhada cotidianamente, observar-se-ia menos esse tipo de violência. Durante as observações nas salas de aula, pudemos constatar que nenhuma das escolas analisadas apresentou episódios de violência relacionada a normas de gênero e heteronormatividade. Contudo, as entrevistas com os/as profissionais envolvidos/as mostraram que estas violências já ocorreram no cotidiano escolar.

As duas escolas que abordam a temática tendem a considerar esse tipo de violência como decorrente de uma relação entre escola-sociedade, na medida em que buscam entender que a sociedade tem problemas que reverberam na escola e que é seu papel intervir. Por outro lado, as duas escolas que não abordam, ainda que compreendam em alguma medida que as situações “problemáticas” que adentram a escola sejam de cunho social, tendem a excluir-se do papel formativo que lhes cabe recorrendo à família, não apenas como parceira, mas considerando sua intervenção como condição *sine qua non* para que o problema seja resolvido, sugerindo que um isolamento em que escola e família do restante da sociedade seria o suficiente para coibir os desajustes expressos por alguns/mas alunos/as. Nesse sentido, entendemos que a escola vem se furtando de sua função formativa, o que corrobora com o fortalecimento da ideia do poder do professor como a paródia do poder verdadeiro (Adorno, 1995c). Se a ideia de paródia de poder podia ser entendida como tal por se direcionar a crianças, identificamos que a paródia de poder é reposta na medida em que recorre à família como poder maior.

Das quatro escolas analisadas, as escolas B1 (privada que aborda a temática de gênero) e A2 (pública que não aborda relações de gênero) se destacaram como as mais violentas no que se refere às relações entre pares e entre adultos/as e estudantes. Também se observou que nestas duas escolas as relações com a autoridade estão enfraquecidas, na medida em que, na primeira, as relações se dão de maneira pouco hierárquica entre adulto/a e estudante o que de um lado faz com que a transferência da figura de autoridade não ocorra (Freud, 1997) e de outro a autoridade docente como

responsável por comprometer-se com o/a aluno e com mundo de ensinar sobre ele (Arendt, 2016) fica comprometida. Na segunda, as relações se dão de maneira muito hierárquicas entre adulto/a e estudante, e os/as adultos assemelham-se aos “tiranos da escola” (Adorno, 1995c) o que enfraquece sobremaneira a construção da autonomia e o combate à violência. Assim, ainda que não tenha sido objetivo deste trabalho, observamos uma relação muito presente entre hierarquia, autonomia e violência. Esta constatação se fortalece quando comparamos com as escolas A1 (pública que propõe discussão sobre relações de gênero) e B2 (privada que não propõe). Em ambas foi possível observar, com mais frequência, a figura docente como autoridade e um baixo índice de violência, indicando uma possível construção de autonomia. Nota-se que a autonomia, uma vez que passa pela reflexão, difere-se do compromisso que pode atuar como modelo de “passaporte moral” que Adorno (1995a) identifica como heteronomia, justamente por não ser assumido pela razão do indivíduo. No limite, esta construção heterônoma fortalece a adesão a autoridades exteriores não apenas na escola, conforme Adorno observa ao analisar a ascensão e permanência do Terceiro Reich (Adorno, 1995a)

Nesse sentido, nesta pesquisa, o fato de a escola ser pública ou privada não interferiu na maneira como a violência é trabalhada, mas antes é a partir da figura de autoridade e da construção da autonomia que as relações parecem se configurar em mais ou menos violentas.

A metodologia de pesquisa possibilitou obter um panorama mais ampliado das escolas, evitando restrições que uma menor variedade de instrumentos pudessem ocasionar. Assim, vale ressaltar que se por um lado os roteiros de observação permitiram observar os acontecimentos prontamente, as entrevistas e os livros de ocorrências permitiram resgatar situações ocorridas no passado. O livro de ocorrências não foi muito usado nesta pesquisa, já que apenas em uma turma encontramos informações relevantes que pudessem evidenciar situações de violência daquele grupo. As entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e análise do PPP permitiram conhecer sobre a proposta pedagógica de cada escola de modo a verificar contradições que a observação pudesse evidenciar. Deste modo, é possível constatar que as escolas B1 (privada que aborda a temática de gênero) e A2 (pública que não aborda relações de

gênero) apresentam maiores discrepâncias entre o que é observado e o trabalho que a escola procura desempenhar.

Longe de compreender que a investigação sobre normas de gênero e heteronormatividade esteja encerrada, a partir desta pesquisa amplia-se o olhar para outros aspectos da escola, principalmente no que se refere à violência, não apenas como forma de erradicá-la, mas também a abertura da possibilidade de crítica desta sociedade administrada e da cultura como produto a partir da instituição escolar e de suas práticas.

Alguns conceitos abordados suscitam as seguintes questões: Aluno/as percebidos/as como indisciplinados/as expressam seu desajustamento dentro da escola? Alunos/as indisciplinados representariam a experiência de “liberdade” e de autonomia possíveis nessa sociedade? Alunos/as que seguem as normas da escola são autônomos e, conseqüentemente, capazes de refletir sobre suas ações e, desta forma, reprimir – ao menos em parte – sua agressividade?

Embora em alguma medida estas questões possam ter sido tocadas durante o desenvolvimento deste trabalho, entendemos que se configuram como importantes pontos de partida para novas investigações, principalmente quando propostas em uma sociedade em que os significados tendem a adquirir um sentido unidimensional e, dessa forma, são tidos como portadores da verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIDS no Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. 400p.
- ABRAMOVAY, Miriam. *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, 2002. 154p.
- ADORNO, Theodor W (1995a). Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 119-138.
- ADORNO, Theodor W (1995b). Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169-185.
- ADORNO, Theodor W (1995c). Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 97-117.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*. Ano XVII, n. 56. p. 388-409, dez. 1996.
- ADORNO, Theodor W. *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida lesada. Trad. Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008. 263p.
- ADORNO, Theodor W. Tabus sexuais e direito hoje. In: ADORNO, Theodor W. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. Trad. Verlaine Freitas. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 199-228.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (2006 b). Conceito de Esclarecimento. In: *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. pp. 17-46.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (2006 c). Elementos do Antissemitismo: limites do esclarecimento. In: *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. pp. 139-171.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (2006a). A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. pp. 99-138.
- ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio A. S. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia e Sociedade*, v. 20, n. 1, p. 16-32, jan. 2008.

AQUINO, Júlio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. pp. 39-55.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise na autoridade docente. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. 348p.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 141p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013. 562 p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Bullying homofóbico e desempenho escolar: dados de pesquisa e propostas de enfrentamento*. CROCHÍK, José Leon (coord.). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2015. 18 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). *Cadernos SECAD 4: Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, 2007. 87 p. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf> Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 164p.

BUENO, Sinésio Ferraz. Quando a diferença é dogma: reflexões sobre a universalidade e o relativismo. In: ZUIN, Antônio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon N.; GOMES, Luiz Roberto (orgs.). *Teoria crítica e formação cultural: aspectos filosóficos e sociopolíticos*. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 89-103.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. 287p.

CANDAU, Vera Maria; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103p.

CASCO, Ricardo. Autoridade, formação e violência no interior dos estabelecimentos escolares. In: PAULA, Fraulein V. de; TARDELI, Denise D'Aurea. *Violência na escola*

e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009. pp. 53-74.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002. pp. 432-443.

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 8: 131-145, 2001.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 20[2]: 185-206, julho-dezembro/1995.

CORRÊA, Alex Sandro. *(In)disciplina e bullying nas práticas escolares de diretores, coordenadores, docentes e alunos: uma análise à luz da Teoria Crítica*. 2017. 345 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORRÊA, Alex Sandro. Autoridade e formação do indivíduo na escola: uma reflexão sobre a indisciplina escolar à luz da teoria crítica. *Revista Iluminart*. Sertãozinho, volume 1, n. 1, mar. 2009. pp. 35- 42

CROCHICK, J. L.; SILVA, C. C. da; CARREIRA, J. L. C.; ANDRADE, P. F. de; FRIZZO, L. L. de S.; MARTINEZ, T; PEDROZO, T. *Antissemitismo: negação de si, do outro e da vida*. Não publicado.

CROCHICK, José Leon; CROCHICK, Nicole. *Bullying, preconceito e desempenho escolar: uma nova perspectiva*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2017. 120p.

CROCHÍK, José Leon. (2015). Formas de Violência Escolar: Preconceito e Bullying. *Movimento - Revista de Educação*, v. 3, p. 29-56.

CROCHÍK, José Leon. A forma sem conteúdo e o sujeito se subjetividade. *Psicologia USP*, São Paulo, 21 (1), jan./mar. 2010, pp. 31-46.

CROCHÍK, José Leon. Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência intelectual: uma análise do filme 'Os dois mundos de Charly'. In: CROCHÍK, José Leon (coord). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011. pp. 79-94

CROCHÍK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editorial, 1995. 220p.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*. Curitiba, 39: pp. 39-50, janeiro-abril/2011.

FREUD, Sigmund. Algumas consequências psíquicas da distinção anatômica entre os sexos. In: FREUD, Sigmund. *O Ego e o Id e outros trabalhos (1923 - 1925)*. Trad. Eudoro Augusto Macieira de Souza. Rio de Janeiro: Imago, 2006. pp. 273-285.

FREUD, Sigmund. O mal estar na civilização. In: FREUD, Sigmund: *O mal estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1920 - 1923)*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. pp. 13-122.

FREUD, Sigmund. Psicologia das massas e análise do Eu. In: FREUD, Sigmund: *Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. pp. 13-113.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHICK, José Leon. *Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental*. Maringá: EDUEM, 2018. 224p.

GALVÃO, A., GOMES, C. A., CAPANEMA, C., CALIMAN, G., & CÂMARA, J. (2010). Violências escolares: Implicações para a gestão e o currículo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(68), 425-442. doi:10.1590/S0104-40362010000300002

KOHATSU, Lineu N.; DIAS, Marian A. L. Sociedade e escola: produção e resistência à violência. In: PAULA, Fraulein V. de; TARDELI, Denise D'Aurea. *Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009. pp. 77-87.

LA TAILLE, Yves de. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa. *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. pp. 9-29.

LOPES, Rosilene Beatriz; GOMES, Candido Alberto. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pró-Posições*. Campinas, 19[2]: 17-23, maio-agosto/2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 180p.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 07-34

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. Giasone Rebuá. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MARCUSE, Herbert. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. *Cadernos Pagu*, n. 11, pp. 67-75, 1998.

MATOS, Marlise. Teorias de gêneros ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um *campo novo* para as ciências. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16 [2]: 333-357, maio-agosto/2008.

MATOS, Olgária C. F. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

NEVES, Paulo. “É feio menina brigar”: gênero e violência na escola. In: *Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos*, 9, 2010, Florianópolis.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 8[2]: 9-42, 2000.

PARKER, Richard. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 127-150

PATTO, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 189p.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2.ed. Petrópolis; São Carlos: Vozes; Editora da UFSCar, 1995. pp. 11-58.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeitos meninos-alunos. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22[1]: 237-256, janeiro-abril/2014.

RIZZATO, Liane Kelen. Percepção de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAFATLE, Vladimir. *A esquerda que não teme dizer seu nome*. São Paulo: Três Estrelas, 2013. 87p.

SANTOS, Edvander R.; ROSSO, Ademir J. A indisciplina escolar descrita em imagens e metáforas de professores. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 11, n. 24, p. 213-244, 2014.

SANTOS, Jácia Soares; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. A transferência no processo pedagógico. In: *O declínio dos saberes e o mercado do gozo*, 8., 2010, São Paulo. Proceedings online... FE/USP, Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100030&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 22 abr. 2019

SANTOS, Sheila D. M. dos. O impacto da violência na educação escolar: desafios que se abrem à sociedade contemporânea. In: PAULA, Fraulein V. de; TARDELI, Denise D'Aurea. *Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à psicologia da educação*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009. pp. 11-24.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 13[1]: 11-30, janeiro-abril/ 2005.

SCOTT, Joan W. Usos e abusos do gênero. *Projeto História*. São Paulo, n. 45, pp. 327-351, dezembro/ 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 20[2]: 71-99, julho-dezembro/1995.

SEVESO, Gabriella. Diferenças de gênero e livros para infância: reflexões sobre estereótipos de gênero nos livros escolares italianos. *Crítica Educativa*. Sorocaba, 2[2]: 107-122, julho-dezembro/2016.

SILVA NETO, Cláudio Marques da; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 44, e165933, 2018.

SILVA, Pedro Fernando. (2015). Psicologia social de Adorno: resistência à violência do mundo administrado. *Psicologia & Sociedade*, 27 (1), 35-46.

SOUZA, Helder Júnio de; TEIXEIRA, Adla Betsaida Matins. Escola e homofobia: a violência justificada como brincadeira. In: GT “Violências: feminicídio e LGBTQ fobias, 2016, , Atas do V Congresso Internacional em Estudos Culturais: gênero, direitos humanos e ativismos. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2016, pp. 453-460.

SOUZA, Jackeline Maria de. *Bullying*: uma das faces do preconceito homofóbico entre jovens no contexto escolar. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE.

VENTURA, Alexandre; FANTE, Cléo. *Bullying*: intimidação no ambiente escolar e virtual. Belo Horizonte: Conexa, 2011. 124p.

VIANNA, Cláudia; RIZZATO, Liane Kelen. Formação docente e diversidade sexual: manutenção e enfrentamento da homofobia na escola. In: LUZ, Nanci Stancki da;

CASAGRANDE, Lindamir Salete (Org.). *Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate*. Curitiba: UTFPR Editora, 2016. pp. 25-64

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 37-81

ANEXO 1: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Turma observada: _____ Data: _____

FOCOS	SIM	NÃO	NÃO PRESENCIADO
1) O(a) professor(a) separa filas em meninos e meninas?			
2) O(a) professor(a) separa os brinquedos que devem ser usados por meninos e por meninas?			
3) Os cartazes que contém os nomes dos alunos da sala são separados em meninos e meninas?			
4) Nas atividades de pintar, são escolhidos diferentes desenhos para os meninos e meninas?			
5) As carteiras apresentam marcas de violência relacionada a gênero e/ou sexualidade?			
6) O ambiente da sala de aula apresenta outras imagens ou disposições que diferenciam os gêneros por meio de estereótipos?			
7) Meninos e meninas brincam separadamente?			
8) O (a) professor (a) respeita as crianças quanto aspectos desviantes da norma de gênero?			
9) As crianças costumam excluir de brincadeiras as crianças do sexo oposto?			
10) A turma apresenta comportamento ofensivo relacionado a gênero e/ou sexualidade?			
11) O (a) profissional se posiciona frente a esse comportamento ofensivo?			

12) De que forma se posiciona?			
13) Relaciona cores específicas para meninos e para meninas?			
14) O (a) profissional apresenta discurso hierarquizador e/ou normatizador de gênero?			
15) Descrição do discurso:			
Outras informações:			

ANEXO 2: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Turma observada: _____ Data: _____

FOCOS	SIM	N ã O	N ã O PRESENCIADO
1) O (a) professor (a) separa meninos das meninas nas brincadeiras propostas?			
2) O (a) professor (a) propõe brincadeiras e/ou jogos diferentes para meninos e meninas?			
3) O ambiente em que a aula de EF ocorre tem alguma sinalização de discriminação dos gêneros?			
Qual?			
4) As paredes (ou outro dispositivo) apresentam marcas de violência relacionada a gênero ou sexualidade?			
5) O (a) professor (a) respeita as crianças quanto aspectos desviantes da norma de gênero?			
6) Presenciou conflitos entre as crianças, relacionados a gênero e sexualidade?			
7) Houve intervenção do (a) professor (a)?			
8) Descrição da intervenção:			
Outras informações:			

ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA

- a) Em sua opinião, há alguma relação entre gênero, heteronormatividade e violência nesta escola?
- b) Ao longo de sua vida profissional, você presenciou situações de *bullying* e/ou violência escolar relacionada à gênero e/ou heteronormatividade? Em caso afirmativo, pode contar uma das que mais lhe chamou a atenção?
- c) Em sua experiência profissional você participou de programas e atividades propostas voltadas à questão de gênero e/ou sexualidade?
- d) Qual foi/é a ação desenvolvida?
- e) Você considera que essas atividades impactaram na diminuição da violência escolar? Se sim, de que forma?
- f) **(Para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as))** Você observa dificuldades ou facilidades em abordar e propor ações sobre a temática, com o grupo de professores que coordena? Quais?
- g) O que mais gostaria de relatar?

ANEXO 4: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o Sr./Sra. a participar da pesquisa intitulada “*Violência escolar e normas de gênero*”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma a violência escolar, atrelada a gênero e sexualidade, pode ou não vir a se modificar frente às ações promovidas nos espaços escolares.

Essa pesquisa se justifica uma vez que propõe análise do contexto escolar em sua relação dialética com a sociedade e com cultura.

A pesquisa de campo será realizada por meio de entrevista aos profissionais da equipe gestora e equipe docente das escolas selecionadas.

O uso das informações coletadas será feito, desde que expressamente autorizado pelo/a Sr./Sra., para fins da pesquisa aqui proposta e também para futuras publicações. Em ambas as situações, todas as informações obtidas a seu respeito serão analisadas em conjunto com as de outros voluntários, não sendo divulgado a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento.

O/A Sr./Sra. não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, o/a Sr./Sra. não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo. Durante o período de sua participação, se houver qualquer despesa adicional de sua parte em relação à condução ou alimentação, o/a Sr./Sra. será reembolsado.

O/A Sr./Sra. tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma.

A qualquer momento, se for de seu interesse, o/a Sr./Sra. poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Da mesma forma, quando o estudo for finalizado, o/a Sr./Sra. será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.

Em qualquer etapa do estudo, o/a Sr./Sra. terá acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Eu, **João Luiz Cavalcante Carreira**, sou o responsável pela pesquisa e posso ser contatado pelo e-mail joacarreira@uol.com.br ou pelos telefones (11) 5058-7049 e (11) 99756-0492. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br.

Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com o/a Sr./Sra. e a outra comigo.

Eu, _____, RG n. _____, declaro ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “*Violência escolar e normas de gênero*”. Eu discuti com o pesquisador João Luiz Cavalcante Carreira sobre a minha decisão em participar nesse estudo.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

(Local) _____, (data) ____/____/____.

Assinatura

Eu, João Luiz Cavalcante Carreira, RG n. 35.324.317-6, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido desta pessoa (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

(Local) _____, (data) ____/____/____.

João Luiz Cavalcante Carreira

ANEXO 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

AUTORIZAÇÃO

Convido a presente instituição a participar da pesquisa intitulada “*Violência escolar e normas de gênero*”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que forma a violência escolar, atrelada a gênero e sexualidade, pode ou não vir a se modificar frente às ações promovidas nos espaços escolares.

Essa pesquisa se justifica uma vez que propõe análise do contexto escolar em sua relação dialética com a sociedade e com cultura.

A pesquisa de campo será realizada por meio da observação das salas de aula e das aulas de educação física. Os focos de observação estão relacionados à reconstrução dos diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição de atividades. Pretendo também acessar os documentos que norteiam o trabalho pedagógico da instituição, bem como registros contidos nos livros de ocorrência.

O uso das informações coletadas será feito, desde que expressamente autorizado pelo/a responsável por esta instituição, para fins da pesquisa aqui proposta e também para futuras publicações. Todas as informações obtidas nesta pesquisa, serão analisadas em conjunto com as de outras instituições voluntárias, não sendo estas identificadas em nenhum momento.

A instituição não receberá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação neste estudo. Da mesma forma, a instituição não terá nenhuma despesa pessoal em qualquer fase do estudo.

A instituição tem toda a liberdade de retirar o seu consentimento e deixar de participar do estudo a qualquer momento sem penalização alguma.

A qualquer momento, se for de seu interesse, a instituição poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Da mesma forma, quando o estudo for finalizado, a instituição será informada sobre os principais resultados e conclusões obtidas no estudo.

Em qualquer etapa do estudo, a instituição terá acesso ao responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Eu, **João Luiz Cavalcante Carreira**, sou o responsável pela pesquisa e posso ser contatado pelo e-mail joacarreira@uol.com.br ou pelos telefones (11) 5058-7049 e (11) 99756-0492. Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em

contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp – Rua Botucatu, 572 – 1º andar –
cj 14, 5571-1062, FAX: 5539-7162 – E-mail: cepunifesp@unifesp.br.

Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma ficará com o/a
Sr./Sra. e a outra comigo.

Eu, _____, RG n. _____,
r e s p o n s á v e l p e l a i n s t i t u i ç ã o _____, declaro ter

sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim,
descrevendo o estudo “*Violência escolar e normas de gênero*”. Eu discuti com o pesquisador
João Luiz Cavalcante Carreira sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros
para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias
de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a
participação desta instituição é isenta de despesas. Concordo voluntariamente a participação
desta instituição neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes
ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

(Local) _____, (data) ____/____/____.

Assinatura

Eu, João Luiz Cavalcante Carreira, RG n. 35.324.317-6, declaro que obtive de forma
apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido desta instituição (representada
pela pessoa acima mencionada) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me
comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

(Local) _____, (data) ____/____/____.

João Luiz Cavalcante Carreira

Pesquisador